SciPress.ru

Научно-издательский центр
ОТКРЫТОЕ ЗНАНИЕ
РИНЦ УДК ББК ГОСТ ISBN ISSN DOI SCOPUS COPYRIGHT

Международный
научно-практический журнал

МИР ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

№09 (122) Сентябрь 2026

ISSN 2712-7796

www.scipress.ru/pedagogy

УДК 37+159.9
ББК 74+88
М 63

Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2026. №09 (122). 491 с.

ISSN 2712-7796

В международный научно-практический журнал «Мир педагогики и психологии» включены статьи по всем направлениям педагогической и психологической наук научных сотрудников России и зарубежных стран. Журнал предназначен для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все статьи, включенные в сборник, прошли научное рецензирование и представлены в авторской редакции. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов.

Информация об опубликованных статьях предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – РИНЦ по договору № 358-05/2015.

Электронная версия номера находится в свободном доступе на сайте журнала http://scipress.ru/pedagogy/

Данный сборник распространяется по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0).

УДК 37+159.9
ББК 74+88

ISSN 2712-7796

© Научно-издательский центр «Открытое знание», 2026

© Коллектив авторов, 2026

Главный редактор:

Плесканюк Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной профессиональной коммуникации, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н.Новгород, РФ.

Редакционный совет:

Ежкова Нина Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, эксперт по аттестации педагогических работников государственных профессиональных организаций Тульской области, г. Тула, РФ

Кузава Ирина Борисовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки, г.Луцк, Украина.

Николаенко Сергей Владимирович – доктор педагогических наук, декан филологического факультета Витебского государственного университета им. П.М. Машерова, Республика Беларусь

Састамойнен Тамара Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания, Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, г. Санкт-Петербург, РФ

Сметанина Ольга Михайловна – доктор культурологии, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и профессионального лингвообразования Нижегородского института управления, филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Н. Новгород, РФ

Фирсова Анна Михайловна – доктор педагогических наук, кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры словесности и культурологии, Нижегородский институт развития образования, лауреат премии правительства Российской федерации в области образования, г. Н. Новгород, РФ

Шамов Александр Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н. Новгород, РФ

Редакционная коллегия:

Анисимова Людмила Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

Бойцова Инта Валентиновна – кандидат педагогических наук, магистр MBA, преподаватель отделения среднего профессионального образования Института экономики и предпринимательства ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Н. Новгород

Винарчик Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры Психология личности и специальная педагогика, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, РФ

Капустина Валерия Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры Психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета, г. Новосибирск, РФ

Кондрашкина Антонина Александровна – кандидат педагогических наук, завкафедрой культорологии ФАиД, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, г. Н. Новгород, РФ

Малушко Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, зам.директора института филологии и МКК по информатизации, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, РФ

Новоградская-Морская Нинель Антоновна – кандидат педагогических наук, доцент, Донецкая академия управления и государственной службы при главе Донецкой Народной Республики, г. Донецк, Донецкая Народная Республика

Пирожкова Алёна Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранной филологии и методики преподавания, Институт филологии, истории и искусств Гуманитарно-педагогической академии, Крымский Федеральный университет им. В. И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым, РФ

Стафеева Анастасия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Н. Новгород, РФ

Ухина Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, РФ

Шалагинова Ксения Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, педагог-психолог Центра образования № 4, г. Тула, РФ

Материалы печатаются с оригиналов, поданных в оргкомитет, ответственность за достоверность информации несут авторы статей

ОГЛАВЛЕНИЕ

Общая педагогика, история педагогики и образования.....8

Кузнецова Е.В. Формирование детско-родительских отношений в ДОО посредством цикла совместных мероприятий «педагог – ребенок – родитель»: из опыта работы воспитателя..... 8

Мясникова М.В. Театрализованная деятельность как форма взаимодействия ДОУ и семьи в контексте Федерального государственного стандарта дошкольного образования 17

Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) 24

Атанова В.И., Куреева А.К. Геймификация в фармобразовании: разработка и внедрение деловых игр по фармакокинетике и фармакодинамике для студентов-медиков..... 24

Бубенщикова А.А., Кирюшина О.В. Коррекция языковой тревожности в практике обучения иностранному языку..... 30

Дмитриев Д. В., Коломиец А. Т., Никишкова А. П. Оценивание письменных работ учащихся по иностранному языку с использованием средств искусственного интеллекта 46

Егорова Г.В. Ресурсы дошкольной образовательной организации в формировании социально-культурной идентичности детей на основе национальных традиций.... 55

Зайцева О.Д., Злобина С.Н., Степенко С.Н., Твердохлебова С.Н., Достижение метапредметных образовательных результатов как фактор повышения качества выполнения заданий ГИА по биологии 61

Игнаткина И.В. Повышение мотивации у студентов при обучении иностранному языку при помощи современных технологий и методов..... 69

Мэн Цзыцин Концертно-исполнительская практика китайских магистрантов в российском педагогическом вузе: опыт участия в конкурсе-фестивале «Открытые страницы. Великий Новгород»..... 75

Семечкина Е.Е., Столярова А.А., Теличко С.И. Музейная педагогика как ресурс патриотического и социально-коммуникативного развития дошкольников: из опыта создания мини-музеев в ДОУ..... 81

Снигирев А.Л., Григорьев О.В. Роль и место юридических дисциплин в подготовке курсантов военных вузов Росгвардии 88

Шашкова В.Н. Темы общеюридического модуля по учебной дисциплине «Иностранный язык» сквозь призму практико-ориентированных заданий.....107

Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия).....114

Белозерова Е.Е. Воспитание инклюзивной культуры у студентов аграрного вуза как психолого-педагогическая проблема 114

Ибрагимова А.Р., Аблязимова А.И. Эффективность реализации психолого-педагогических условий формирования представлений о географических объектах у обучающихся с задержкой психического развития средствами символической наглядности.....126

Ибрагимова А.Р., Мисяченко А.С. Эффективность организационно-педагогических условий формирования естественно-научной грамотности обучающихся с задержкой психического развития с помощью практико-ориентированных заданий на уроках окружающего мира.....134

Кожемякина Е.А., Лобазова Ю.В. К вопросу об изучении особенностей мелодического оформления речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.....142

Луконькина Т.Ю. Состояние мануального кинетического и эфферентного артикуляционного праксиса у дошкольников с диспраксией: сравнительное исследование.....149

Романова А.С., Крылова Е.В. Лексико-семантические ошибки в детской речи: проблема разграничения речевых ошибок и языковых инноваций. 161

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры.....169

Буранбаев Р.А., Гарифуллин Р.Р. Шахматы как фактор интеллектуального, эмоционального и социального развития студентов.....169

Киэлевяйнен Л. М. Зингачев Е. А. Спортивно-ориентированные подвижные игры как средство лыжной подготовки дошкольников 6–7 лет 176

Неповинных Л. А. Влияние структурно-логических схем на учебную мотивацию старшеклассников при изучении модуля «Безопасность в природной среде» 182

Свитич О.Н., Малышева П.М. Влияние регулярной практики йоги на психоэмоциональное состояние и стрессоустойчивость студентов высших учебных заведений.....188

Чэн Лун, Токсонбаев Р.Н. Воспитание нравственных качеств (честность, благородство, взаимопомощь) на уроках физической культуры и в спортивных играх.....199

Теория и методика профессионального образования.....213

Григорьев О.В. Сравнительный анализ значения дисциплин «История России» и «Основы российской государственности» для формирования социальной ответственности курсантов военных вузов Росгвардии.....213

Григорьев О.В., Краморенко М.И. Значение дисциплины «Политическая география» для формирования патриотизма курсантов военных вузов Росгвардии 236

Григорьев О.В. Ушатов Д.В. Влияние дисциплины «Цветные революции как угроза национальной безопасности Российской Федерации» на формирование служебной бдительности курсантов Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации.....251

Кобелева Е.П. Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов в сфере инвестиционного консалтинга в процессе проектной деятельности на иностранном языке 274

Нурматова Г.А., Озерова Н.Е., Свечаревская С.А., Вертелецкая Д.В. Диагностика профессиональных компетенций и выявление дефицитов как основа непрерывного профессионального роста педагогов 281

Нечаева О.А., Вошта В.Ю. Микрообучение взрослых: принципы, дизайн и интеграция в систему обучения 289

Рудюков И.Ю. Институциональные барьеры воспроизводства педагогических кадров в системе высшего образования 299

Шабанова И.В., Батурина Т.А. Адаптация концепции точной медицины к школьной педагогике: переход от популяционных норм к молекулярно-генетическим и когнитивным предикторам успешности обучения 305

Общая психология, психология личности, история психологии.....312

Бессонова Т.И., Ушаков С.Ю. Личностные детерминанты стресса у гражданских специалистов в экстремальных условиях профессиональной деятельности.....312

Гурьянова С.А. Психика, мозг и отношения: единая система (ЛОРП и нейронаука).....325

Коржов Д.С. Взаимосвязь типов рефлексии и параметров эмпатии у студентов-психологов 339

Коржов Д.С. Эмпатия и рефлексия как диалектическая система регуляции профессиональной позиции в подготовке и деятельности психолога 351

Севостьянов А.К. Буллинг и проблема хейтерства на примере визуальной новеллы «Ненавижу свою вайфу-стримершу»: комплексный психологический и социокультурный анализ 359

Сметанина О.М. Эрнст Мейман о проблеме соотношения интеллигентности и воли в деятельности руководителя.....376

Хабибуллина Р.И. Взаимосвязь профессионального выгорания и психоэмоционального состояния педагогов 381

Эллах С.Х., Артемьева Г.Н. Психологические характеристики профиля взаимоотношений в диаде «адвокат - доверитель» 389

Социальная психология 399

Николаев А.Ю., Катунова В.В. Социально-психологические установки как полноправный этиологический агент репродуктивных нарушений у женщин.....399

Уварова Л.Н., Белявцева Л.В. Эффект растормаживания в цифровой среде 411

Педагогическая психология.....417

Круг А.Е., Погребной С.А. Теоретические аспекты изучения роли родителей в формировании эмоционального интеллекта у старших дошкольников с речевыми нарушениями.....417

Кузьмина Т.В. Взаимосвязь зависимости от смартфона и тревожности у студентов колледжа.....429

Рогозянская М.А. Психолого-педагогические аспекты подготовки к школе старших дошкольников с РАС.....438

Тлеупова Э.М. Комплексная диагностика профессионального выгорания воспитателей дошкольных образовательных организаций как основа психокоррекционной работы 448

Уварова Л.Н., Ермолова Е.А., Психология геймификации в образовании: как игровые элементы влияют на мотивацию к учебе 459

Шустова А.А., Свириденко И.А. Особенности процессов запоминания и воспроизведения учебного материала школьников с нарушением интеллекта 464

Коррекционная психология 471

Несходовская В.Э. Формирование мыслительной деятельности у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения решению задач 471

Парамонова Д.П. Меженцева Г.Н. Система логопедической помощи младшим школьникам в преодолении дизорфографических трудностей 478

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дата публикации 21.09.2026

УДК 373.2 + 37.018.1

Кузнецова Е.В. Формирование детско-родительских отношений в ДОО посредством цикла совместных мероприятий «педагог – ребенок – родитель»: из опыта работы воспитателя

Кузнецова Екатерина Владимировна
студентка магистратуры психологии и педагогики, Нижегородский государственный университет им. К. Минина г. Н. Новгород,
воспитатель высшей квалификационной категории МБДОУ «Детский сад №305»
ketrin2022@mail.ru

Formation of child-parent relationships in preschool educational institutions through a cycle of joint events "teacher – child – parent": from the experience of a preschool teacher

Kuznetsova Ekaterina Vladimirovna
Master's degree student in Psychology and Pedagogy, Minin State University of Nizhny Novgorod, N. Novgorod, Senior teacher of the highest qualification category MBDOU "Kindergarten No. 305"

Аннотация. В статье представлен опыт разработки и апробации цикла совместных мероприятий с участием педагогов, детей и родителей, направленных на формирование и гармонизацию детско-родительских отношений в условиях дошкольной образовательной организации. Описаны такие формы работы, как благотворительная ярмарка, кулинарный мастер-класс с отцами, создание арт-объекта, изготовление традиционной куклы, онлайн-путешествие по России и туристический поход. На основе педагогического наблюдения и анкетирования родителей показана эффективность предложенного цикла. Статья адресована воспитателям, старшим воспитателям, педагогам-психологам ДОО.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, ДОО, событийный подход, совместная деятельность, мастер-класс, туристический поход, дошкольный возраст

Abstract. The article presents the experience of developing and testing a cycle of joint events involving teachers, children, and parents aimed at the formation and harmonization of child-parent relationships in a preschool educational institution. Such forms of work as a charity fair, a culinary master class with fathers, the creation of an art object, the making of a traditional doll, an online journey across Russia, and a tourist hike are described. Based on pedagogical observation and parent surveys, the effectiveness of the proposed cycle is demonstrated. The article is addressed to preschool teachers, senior preschool teachers, and educational psychologists of preschool educational institutions.

Keywords: child-parent relationships, preschool educational institution, event-based approach, joint activity, master class, tourist hike, preschool age.

Введение

Современная система дошкольного образования переживает этап переосмысления характера взаимодействия между детским садом и семьей. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) закрепляют принцип партнерства с семьей как один из основополагающих. В соответствии с ФГОС ДО (п. 1.6.9) одной из ключевых задач является «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [10, 11].

Однако анализ практики дошкольного образования показывает, что традиционные формы взаимодействия - родительские собрания, консультации, информационные стенды - не всегда обеспечивают необходимый уровень вовлеченности семьи в образовательный процесс. Родители нередко занимают позицию пассивных наблюдателей либо сторонних потребителей образовательных услуг, что существенно ограничивает потенциал совместного воспитательного воздействия [12]. В основе новой концепции взаимодействия семьи и дошкольного учреждения лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность [1].

Ключевая проблема заключается в том, что при формальной открытости детского сада реальное включение родителей в жизнь детей часто остается на формальном уровне. Между тем, исследования показывают, что качество детско-родительских отношений оказывает существенное влияние на формирование личности ребенка дошкольного возраста [2, 3]. Родительские установки и семейные взаимоотношения, их характер во многом определяют психологическое благополучие ребенка, его социально-коммуникативное развитие [4].

Актуальность исследования обусловлена существующим противоречием: с одной стороны, признанием значимости детско-родительских отношений для развития ребенка и декларируемой в нормативных документах необходимостью партнерства ДОО с семьей, с другой стороны - недостаточной разработанностью практико-ориентированных моделей и форм совместной деятельности, обеспечивающих реальное формирование и укрепление этих отношений в условиях дошкольной организации.

Цель исследования - теоретически обосновать, разработать и апробировать цикл совместных мероприятий «педагог-ребенок-родитель», направленных на формирование и гармонизацию детско-родительских взаимоотношений в условиях ДОО.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические подходы к проблеме формирования детско-родительских отношений в дошкольной педагогике и психологии.

2. Выявить потенциал событийных и совместно-деятельностных форм работы для оптимизации детско-родительского взаимодействия.

3. Разработать и реализовать цикл мероприятий с активным включением всех трех субъектов - педагогов, детей и родителей.

4. Проанализировать результативность апробированных форм с точки зрения их влияния на характер детско-родительских отношений.

Методология и методы исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составили: культурно-историческая концепция Л.С. Выготского о социальной природе развития психики ребенка, в рамках которой подражание взрослому и совместная деятельность рассматриваются как ведущие механизмы развития [5]; исследования в области взаимодействия ДОО с семьей (Т.Н. Доронова, О.Л. Зверева), обосновавшие необходимость перехода от просветительской модели к партнерской [6, 7]; событийный подход в образовании, акцентирующий значимость совместно переживаемых событий для формирования общности участников [8].

Методы исследования включали: теоретический анализ психолого-педагогической литературы; педагогическое наблюдение за характером взаимодействия в парах «родитель-ребенок» в процессе мероприятий; анкетирование родителей (до и после цикла мероприятий) для оценки изменений в детско-родительских отношениях; анализ продуктов совместной деятельности (арт-объектов, поделок); качественный анализ отзывов участников.

Эмпирическая база исследования: МБДОУ «Детский сад №305» старшая группа (дети 5–6 лет). В исследовании приняли участие 22 семьи воспитанников, 3 педагога группы, музыкальный руководитель. Исследование проводилось в течение 2025 - 2026 учебного года.

Результаты исследования

В ходе исследования был разработан и апробирован цикл совместных мероприятий, который охватывал все основные направления детско-родительского

взаимодействия: эмоционально-чувственное, деятельностно-практическое, ценностно-смысловое и досугово-оздоровительное. Каждое мероприятие выстраивалось по принципу событийной общности, предполагающему активное и равноправное участие всех трех субъектов: педагога, ребенка и родителя [8].

В соответствии с выделенными О.Л. Зверевой и А.Н. Ганичевой направлениями взаимодействия ДОО и семьи, в нашем цикле мероприятий были представлены как традиционные, так и инновационные, нетрадиционные формы [12]. Ниже представлено описание ключевых мероприятий и их обоснование с точки зрения влияния на детско-родительские отношения.

«Осенняя ярмарка» (благотворительное мероприятие). Мероприятие включало совместную подготовку (изготовление поделок, выпечки, сувениров детьми и родителями), проведение ярмарочного действа с участием детей (концертные номера, зазывания, игры) и собственно благотворительную ярмарку, на которой семьи продавали приготовленные изделия. Вырученные средства направлялись на поддержку нуждающихся.

Педагогический потенциал мероприятия раскрывается в нескольких аспектах. Во-первых, благотворительная ярмарка выступает эффективным средством формирования у дошкольников основ нравственного сознания - представлений о доброте, милосердии, взаимопомощи. Во-вторых, совместная деятельность по подготовке к ярмарке создает естественную ситуацию для сотрудничества родителя и ребенка: они вместе принимают решения, распределяют обязанности, обсуждают замыслы. В-третьих, праздничная атмосфера ярмарки снимает формальные барьеры в общении, рождает положительные эмоции, которые впоследствии «проецируются» на повседневные отношения. Наблюдения показали, что в ходе ярмарки значительно увеличивалось количество спонтанных положительных контактов между родителями и детьми, родители активнее включались в игровое взаимодействие, инициированное детьми.

«Брутальный десерт» (папы с детьми готовили сладкий десерт). Особенность этого мероприятия заключалась в том, что оно было направлено на преодоление традиционного разрыва между отцовской и материнской ролью в воспитании. Ведущими мероприятия выступили папа и сын, что послужило мощным примером для подражания. Мастер-класс по кулинарии в формате «папа + ребенок» решал одновременно несколько задач: включение отцов в «мягкие», заботливые практики воспитания; демонстрация детям того, что забота и приготовление пищи - не

исключительно «мамина» зона ответственности; создание пространства для неформального мужского общения между отцами, обмена опытом воспитания.

В специальной литературе отмечается, что мастер-класс для родителей - это партнерская форма работы, которая превращает пассивных слушателей в активных участников образовательного процесса. В нашем опыте «Брутальный десерт» показал высокую эффективность именно в работе с отцами, которые традиционно менее охотно включаются в жизнь детского сада. По результатам анкетирования, 85% отцов отметили, что после мероприятия стали больше времени уделять совместным занятиям с детьми дома (в частности, приготовлению пищи).

«Арт-объект» (мамы с детьми изготавливали арт-объект - аппликацию в виде сердца из двух ладошек). Мастер-класс проводили воспитатель и ее собственный ребенок, что создавало особую атмосферу доверия и уязвимости: педагог выступал не как транслятор готовых знаний, а как соучастник, разделяющий с родителями и их детьми радость совместного творчества.

Создание арт-объекта, символизирующего единство (сердце из двух ладошек), имело глубокий психологический смысл. Процесс изготовления требовал от пары «мать-ребенок» согласованности действий, умения слышать друг друга, договариваться. Для многих матерей это стало открытием: их ребенок оказался способен не только следовать инструкциям, но и предлагать собственные творческие решения, проявлять самостоятельность. Как показывают исследования, совместные занятия в рамках реализации подобных программ являются своеобразным мастер-классом для родителей, так как на них педагог показывает новые средства и способы общения с детьми. Основная цель творческих мастерских - установление эмоционального контакта, доверительных, партнерских отношений между педагогами, детьми и родителями через организацию совместной творческой деятельности [8].

«Кукла Масленица» (дети с родителями мастерили куклу как символ праздника). В отличие от предыдущих мероприятий, здесь участниками стали не только мамы, но и папы, а также младшие сестры воспитанников. Расширение круга участников за счет членов семей разных поколений создавало эффект «большой семейной общности». Мастер-класс показывали воспитанница с мамой, что демонстрировало: передача традиций - это не односторонний процесс от взрослого к ребенку, а диалог, в котором ребенок также может выступать в роли «знающего» и «умеющего».

Изготовление традиционной куклы позволяло соединить деятельностный и ценностный компоненты: ребенок не просто узнавал о народной традиции, а проживал ее в совместном действии с близким взрослым. Это создавало основу для формирования семейных ценностей не на вербальном, а на эмоционально-переживаемом уровне. Как подчеркивают исследователи, смысл изготовления поделки в том, что совместная деятельность детей и родителей - лучший способ воспитания самостоятельности, ответственности и уверенности в себе. Совместные работы детей и родителей сплачивают семью, развивают творческие способности ребенка и повышают интерес родителей к жизни детского сада [7].

Онлайн-путешествие «Вместе с мамой по России». Эта форма сочетала в себе просветительский, деятельностный и презентационный компоненты. Воспитатель транслировал информацию о народных промыслах России (хохлома, гжель, городецкая роспись). Дети, в свою очередь, подготовили для мам выступления: частушки, танцы, народные игры, связанные с изучаемыми промыслами.

Ключевая особенность онлайн-путешествия заключалась в смене ролей: ребенок выступал не как объект просвещения, а как активный участник, транслирующий знания и умения родителю. Это способствовало повышению самооценки ребенка, укреплению его авторитета в глазах родителя и, как следствие, улучшению эмоционального фона детско-родительского взаимодействия.

Туристический поход в лесополосу всей группой. Туристический поход как форма совместного досуга обладает уникальным педагогическим потенциалом. Как отмечается в исследованиях, туристические походы сближают родителей, детей и педагогов, дают прекрасную возможность создания атмосферы взаимопонимания и сотрудничества [12]. В походе создаются особые условия, которые сложно воспроизвести в стенах детского сада: ситуации совместного преодоления трудностей, взаимопомощи, распределения обязанностей в нестандартных условиях.

В нашем походе были организованы: совместная установка палаток (с активным участием детей), приготовление пищи на костре, спортивные эстафеты «папа-мама-я», ориентирование на местности. Важно отметить, что поход, в отличие от «праздничных» мероприятий, не имеет жесткой режиссуры - взаимодействие возникает спонтанно, в ответ на реальные обстоятельства (нужно разжечь костер, помочь отставшему, поделиться теплым чаем). Именно эта спонтанность создает наиболее аутентичные ситуации для формирования доверительных, заботливых отношений. Совместные походы сплачивают детей и родителей, а все участники получают знания по вопросам укрепления и сохранения здоровья [12].

Обсуждение

Результаты апробации разработанного цикла мероприятий позволяют выделить ряд ключевых закономерностей и эффектов.

Во-первых, наблюдается изменение позиции родителя: от контролера и пассивного наблюдателя к соучастнику и партнеру. В начале учебного года анкетирование родителей показало, что 68% родителей воспринимают свое участие в жизни детского сада преимущественно как выполнение формальных требований (принести, помочь организовать). После цикла мероприятий 79% родителей отметили, что стали воспринимать детский сад как пространство для совместного с ребенком проживания значимых событий. Эта трансформация позиции - отчужденной к включенной - является ключевым условием для формирования полноценных детско-родительских отношений [2, 10].

Во-вторых, зафиксирован рост эмоциональной близости в парах «родитель-ребенок». Родители в интервью и открытых анкетах отмечали, что в процессе мероприятий они «по-новому увидели своего ребенка»: его способность к сотрудничеству, творческую инициативу, умение радоваться общему результату. А это значит, что происходит переживание совместного события, которое становится точкой роста для отношений [5].

В-третьих, цикл мероприятий способствовал расширению репертуара форм совместного досуга в семье. Родители отмечали, что после «Брутального десерта» стали чаще готовить вместе с детьми, после «Куклы Масленицы» - мастерить поделки, после похода - планировать семейные выезды на природу. Таким образом, мероприятия выполняли не только сиюминутную, но и пролонгированную функцию, транслируя образцы совместной деятельности в повседневную семейную жизнь.

В-четвертых, следует отметить особую роль педагога, который выступает не как транслятор готовых рецептов воспитания, а как фасилитатор взаимодействия. В ходе мастер-классов, когда педагог вместе со своим ребенком показывал пример творческого взаимодействия, стиралась традиционная иерархическая дистанция «педагог-родитель», возникало пространство равноправного общения [8].

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Разработанный и апробированный цикл совместных мероприятий «педагог-ребенок-родитель» является эффективной моделью формирования и гармонизации детско-родительских отношений в условиях ДОО. Системное проведение совместных

мероприятий создает в детском саду атмосферу сотрудничества и взаимного уважения [1].

2. Ключевыми условиями эффективности выступают: равноправное включение всех трех субъектов; событийный характер мероприятий, их эмоциональная насыщенность; разнообразие форм деятельности (творческой, игровой, познавательной, спортивно-оздоровительной); демонстрация педагогом собственной включенности через совместное со своим ребенком участие.

3. Особую значимость имеют мероприятия, направленные на включение отцов в «мягкие» воспитательные практики («Брутальный десерт»), а также мероприятия, в которых ребенок выступает в активной, презентационной роли (онлайн-путешествие), что способствует повышению его самооценки и укреплению авторитета в глазах родителя.

4. Туристический поход как форма совместного досуга обладает уникальным потенциалом для формирования аутентичных, нерегламентированных ситуаций взаимодействия, в которых наиболее естественно возникают доверительные и заботливые отношения [10, 12].

Представленный опыт может быть рекомендован к внедрению в практику дошкольных образовательных организаций. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются: разработка диагностического инструментария для оценки динамики детско-родительских отношений в процессе подобных мероприятий; изучение долгосрочных эффектов совместной событийной деятельности; адаптация предложенной модели для работы с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации, и семьями, воспитывающими детей с ОВЗ.

Список литературы

1. Зверева О.Л., Казьмина Л.Н. Вовлечение родителей в совместную деятельность с детьми как средство формирования семейных ценностей // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2024. — № 3. — С. 28–34.
2. Маркелова Ю.В. Результаты эмпирического исследования проблем в детско-родительских отношениях в семьях, воспитывающих детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития // Современный мир психологии глазами молодого ученого. — 2024. — № 2. — С. 115–121.
3. Павшенко Е.А., Гани С.В. Родительские потребности в сфере воспитания детей дошкольного возраста: структура и содержание запросов // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2025. — Т. 10, № 10. — С. 1666–1672.
4. Петрова Е.А. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей дошкольного возраста, как фактор психологического благополучия // Молодой ученый. — 2023. — № 46 (445). — С. 423–426.

5. Соловьева Л.В. Организация туристической прогулки-похода по территории детского сада с воспитанниками 6–7 лет и их родителями // Вопросы дошкольной педагогики. — 2024. — № 10 (64). — С. 12–16.
6. Кравцова Е.Е. Выготский и дошкольное образование: умеем ли мы читать? // Дошкольное воспитание. — 2023. — № 7. — С. 4–12.
7. Кузина О.А. Событийная организация взаимодействия с семьями воспитанников // Дошкольная педагогика. — 2024. — № 2. — С. 23–27.
8. Хоменко И.А., Микляева Н.В. Современные подходы к построению взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей // Научно-педагогическое обозрение. — 2023. — № 5. — С. 88–95.
9. Лазаренко В.П., Гогоберидзе А.Г. Сравнительный анализ представлений о детстве у детей старшего дошкольного возраста и их родителей // Детство как социокультурный феномен. — СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2024. — С. –.

Список источников

10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (в актуальной ред. 2021 г.). – М.: Центр педагогического образования, 2021.
11. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования». – М., 2023. – 215 с.
12. Зверева О.Л., Ганичева А.Н. Проблемы взаимодействия детского сада и семьи на современном этапе // Социально-психологическая и консультативная работа с семьей: хрестоматия: в 2 ч. / сост. Л.Б. Шнейдер. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. — Ч. ___ — С. –.

Дата публикации: 30.09.2026

УДК 373

Мясникова М.В. Театрализованная деятельность как форма взаимодействия ДОУ и семьи в контексте Федерального государственного стандарта дошкольного образования

Мясникова Марина Валентиновна
старший воспитатель МБДОУ «Детский сад № 1» общеразвивающего вида г. Озерска

Theatrical activities as a form of interaction between the preschool educational institution and the family in the context of the Federal State Educational Standard for Preschool Education

Myasnikova Marina Valentinovna
Senior Educator, Municipal Budgetary Preschool Educational Institution "Kindergarten No. 1" (General Developmental Type), Ozersk

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей контексте ценностного воспитания посредством театрализованной деятельности. На основе результатов предварительного анкетирования педагогов и родителей обоснована необходимость перехода к инновационным формам сотрудничества с семьей. Целью работы является описание концепции и начального этапа реализации проекта совместной театрализованной деятельности в рамках Региональной инновационной площадки на базе МБДОУ «Детский сад № 1» г. Озерска. Представленный проект, включающий театральные занятия, семейный клуб и инклюзивные постановки, направлен на формирование семейных ценностей, укрепление детско-родительских отношений и повышение психолого-педагогической компетентности родителей. Сделан вывод о высоком воспитательном потенциале театрализации. Обозначены перспективы дальнейшего внедрения представленного проекта.

Ключевые слова: семья, театрализованная деятельность, сотрудничество, взаимодействие, ценности.

Abstract. This article examines the relevant issue of collaboration between preschool educational institutions and families regarding values-based education through theatrical activities. Based on the results of a preliminary survey of educators and parents, the study substantiates the need to shift toward innovative forms of family cooperation. The aim of the work is to describe the concept and initial implementation phase of a joint theatrical activity project, conducted as part of a regional innovation initiative at Municipal Budgetary Preschool Educational Institution "Kindergarten No. 1" in Ozersk. The project—which encompasses theater classes, a family club, and inclusive productions—aims to foster family values, strengthen parent-child relationships, and enhance parents' psychological and pedagogical competence. The study concludes that theatrical activities possess significant educational potential and outlines prospects for the project's further implementation.

Keywords: family, theatrical activity, cooperation, interaction, values.

В современных социокультурных условиях институт семьи переживает период глубокой трансформации. Наблюдается кризис традиционных семейных ценностей, снижение воспитательного потенциала семьи и разрыв межпоколенческих связей. Родительская позиция все чаще характеризуется педагогической пассивностью, недостаточной компетентностью в вопросах возрастных особенностей развития и тенденцией к делегированию функций воспитания и социализации ребенка преимущественно образовательным организациям. Отметим, что не все семьи сталкиваются с подобными кризисами. Однако при этом, несмотря на достаточный доступ к психолого-педагогической информации, современные родители испытывают потребность в педагогической поддержке и сопровождении со стороны специалистов детского сада. Семейное воспитание оказывает огромное влияние не только на индивидуальное развитие ребенка, но и на социальное здоровье общества в целом. Семья выступает базовым институтом первичной социализации личности. Именно в ней закладывается фундамент нравственного развития, усваиваются базовые социальные нормы, особенности поведения и ценностные ориентации, которые ребенок в дальнейшем транслирует в социум [1].

В связи с этим парадигма взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи претерпела существенные изменения. Федеральный закон «Об образовании в РФ» и Федеральный государственный стандарт дошкольного образования закрепляют принцип приоритетности семейного воспитания [7], [8]. Семья впервые на законодательном уровне позиционируется не как объект педагогического просвещения, а как полноправный субъект образовательных отношений, социальный партнер государства и общества. Это обуславливает необходимость перехода от традиционной модели «информирования» родителей к модели профессионального сопровождения, содействия и поддержки воспитательного потенциала семьи. Исследователи О. В. Удова, Е. А. Фещенко и Н. Б. Бессонова обосновывают идею, что просвещение родителей в детском саду должно перестать быть монологом педагога и превратиться в интерактивное сотрудничество просвещение рассматривается не просто как трансляция знаний о психологии ребенка, а как инструмент формирования осознанного родительства [2]. Основные модели и этапы взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста рассматриваются в работах целого ряда авторов. В трудах Н.В. Микляевой взаимодействие с семьей рассматривается на основе субъект-субъектного подхода, где родители и педагоги выступают равноправными партнерами в воспитании ребенка [3]. Также мы опирались на исследования О.Л. Зверевой о методологии общения

воспитателя с родителями и дифференцированном подходе к разным типам семей [4].

Изучение психолого-педагогической литературы, нормативных документов, и анализ педагогической практики позволил нам выделить следующее противоречие: с одной стороны, объективная потребность общества в повышении педагогической компетентности родителей, актуализации семейных ценностей и укреплении института брака; с другой — недостаточная эффективность традиционных (репродуктивных, лекционных) форм работы ДОО с семьей, которые не отвечают современным запросам, ритму жизни родителей и не обеспечивают подлинного субъект-субъектного взаимодействия. Данный вопрос еще требует дальнейшего изучения.

Разрешение данного противоречия требует поиска и внедрения инновационных, интерактивных форм семейного просвещения. Особую актуальность приобретает организация такой совместной деятельности ДОО и семей воспитанников, которая, с одной стороны, обладает высокой мотивационной ценностью для самих родителей и детей, а с другой — выступает эффективной площадкой для формирования семейных ценностей, повышения психолого-педагогической культуры родителей и решения стратегических задач духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

В связи с этим, идея проекта заключалась в организации совместной деятельности с семьями воспитанников, представляющей интерес для детей и родителей и способствующей формированию ценностей и психолого-педагогической компетентности семьи. На базе МБДОУ «Детский сад № 1» г. Озерска была реализована система работы, включающая театрализованную деятельность как наиболее эффективную, интересную, эмоционально насыщенную форму работы с детьми и родителями. Таким образом, сформировалась основная идея нашего проекта, которая определяется, с одной стороны, той огромной ролью, которая играет семья в социально-нравственном развитии ребёнка и передаче семейных ценностей, а с другой стороны повышенной занятостью родителей и их недостаточной компетентностью в вопросах дошкольной педагогики и психологии. Целью работы стало формирование бережного отношения к семейным ценностям и сохранению семейных традиций через организацию театрализованной деятельности для детей и их родителей. Наиболее точным нам кажется определение, данное С.Н. Томчиковой, которая называет театрализованную деятельность дошкольников «специфическим видом художественно-творческой деятельности, в процессе которого ее участники

осваивают доступные средства сценического искусства и, согласно выбранной роли (актера, сценариста, художника-оформителя, зрителя и т.д.), участвуют в подготовке и разыгрывании разного рода театральных представлений, приобщаются к театральной культуре» [5].

Театрализованная деятельность имеет большие ресурсы для решения целого спектра задач из разнообразных образовательных направлений, связанных с нравственным, речевым, социальным, эстетическим, познавательным развитием ребенка, для укрепления семейных связей через совместное творчество. По нашему мнению, основанному на многолетнем опыте работы, совместная театральная деятельность может являться формой сотрудничества, способствующей укреплению детско-родительские отношений, созданию благоприятного эмоционального настроя, повышению педагогической компетентности родителей. Многие выдающиеся деятели науки и искусства, высказывали мысль о том, что только театр позволяет при столь малой затрате сил и за столь короткое время получить такое количество необходимых навыков. Мы отмечали, что в процессе работы над спектаклем, дети тренируют когнитивные функции, фантазию, расширяют кругозор на фоне активной эмоциональной включенности. Театрализованная деятельность в большой степени способствует развитию коммуникативных качеств ребёнка, навыки выразительной публичной речи. Такие аспекты, как формирование ценностной системы ребенка, являются неотъемлемой частью театра, где постоянно идёт оценка поступков, поведения героев с точки зрения нравственных идеалов, опирающихся на богатство российской и мировой культуры. Также мы опирались на идеи Т.Н. Дороновой о взаимодействия взрослого и детей, направленный на развитие ребенка через освоение театрально-игровой культуры [9].

В своём опыте, отмечаем также значимость коллективной природы театра. Мы наблюдаем, как родители, дети и педагоги заняты общим интересным делом, в процессе подготовки спектакля, когда и дома и в детском саду готовятся костюмы и декорации, обсуждаются сценарии, разучивается текст, репетируются роли, происходит тесное сотрудничество семьи и детского сада.

Описывая стратегии и методы достижения поставленной цели, мы должны ответить на вопросы: каким образом будут достигнуты намеченная цель, как будут выполняться поставленные задачи, кто будет осуществлять их решение, какие ресурсы будут при этом задействованы. В настоящий момент исследование находится на начальной стадии реализации. На первом этапе реализации проекта было проведено предварительное анкетирование.

Для изучения готовности педагогов использовалась карта самооценки на основе компонентов компетентности Т. С. Комаровой [6]. Педагогам предлагаются вопросы, позволяющие оценить уровень владения методами и средствами театрализованной деятельности, и понять, какие формы работы они используют чаще всего, а какие представляют наибольшую трудность.

Для анализа отношения родителей и выявления семейного опыта — проводилось анкетирование родителей по методике Т. Н. Дороновой [9]. Вопросы анкеты выявляют: обсуждают ли родители с детьми просмотренные спектакли, знают ли они театральные предпочтения своего ребенка, и готовы ли они выступать в качестве партнеров (готовиться к совместным спектаклям, устраивать домашние показы).

По результатам анкетирования педагогов ДОУ по методике Т. С. Комаровой были сделаны следующие выводы. Высокий уровень профессиональной компетентности в области организации театрализованной деятельности продемонстрировали 30% педагогов. Эти воспитатели систематически включают элементы театрализации в образовательный процесс. Средний уровень выявлен у 50% педагогов. Воспитатели данной группы понимают значимость театрализованных игр и частично применяют их, однако испытывают трудности в организации самостоятельной режиссерской игры детей и нуждаются в методической помощи. Низкий уровень зафиксирован у 20% педагогов. Для данной категории характерно эпизодическое использование театрализованной деятельности (чаще при подготовке к праздникам) и недостаточный уровень владения методами активизации творческого развития дошкольников.

По результатам анализа родительских анкет по методике Т.Н. Дороновой были сделаны следующие выводы. Высокий уровень наблюдается у 20% семей: родители данной группы имеют высокую театральную культуру: регулярно посещают с детьми профессиональные театры, организуют домашние постановки, имеют дома соответствующие игрушки. Они выразили готовность помогать ДОУ в пошиве костюмов и изготовлении декораций. Средний уровень – 30% семей: семьи положительно относятся к театру, но их роль пассивна. Дома есть покупные игрушки (настольный или пальчиковый театр), но совместные игры организуются редко из-за нехватки времени и знаний. Театральный опыт ребенка ограничивается в основном утренниками в детском саду. Низкий уровень характеризует 50% семей: родители не отмечают прямой связи между театрализованной деятельностью и общим развитием ребенка (развитием речью, эмоциональной сферы). Домашняя развивающая среда

для таких игр не создана, интерес к театральному искусству в семье не прививается. Таким образом, анкетирование показало, что родители нуждаются в целенаправленной работе по подготовке театрализованной деятельности с детьми. На настоящем этапе спроектирована и планируется к внедрению программы для детей дошкольного возраста по театрализованной деятельности «Волшебный мир театра». В данной программе мы раскрыли такие формы работы как театральные мастерские. Например, «мастерская бутафоров и декораторов», это совместная работа детей, родителей и педагогов над созданием декораций. Это может быть коллективное панно, роспись ширмы, создание костюмов из подручных материалов. Мастерская «Театральная гримерка», для детей старшего возраста, предполагает и изучение того, как с помощью грима, причесок или простых аксессуаров меняется характер персонажа. «Мультстудия», дети вместе с родителями создают кукол, а затем с помощью планшета снимают из них мультфильм. Также планируется организация семейного клуба «Волшебный занавес» для родителей, предполагающей обмен опытом, материалами, консультации по организации театрализованных игр в домашних условиях. Организация онлайн-взаимодействие с родителями через Интернет-ресурсы. Важным результатом станет постановка спектакля с участием всех участников образовательного процесса (дети, родители, педагоги). Обязательное условие постановки спектакля – участие абсолютно всех детей в группе. Необходимо поставить каждого ребёнка в ситуацию успеха, а не продолжать традицию детских утренников, где участвуют только лучшие «чтецы», «певцы», «танцоры». Мы предполагаем, что в конце года будет организована постановка спектакля, начиная со средней группы. Таким образом, планируется постановка трёх спектаклей.

Взаимодействие с театрами нашего города: мы рассчитываем привлечь представителей творческой среды нашего города к участию в работе семейного клуба, постановкам спектаклей. В рамках работы над проектом заключены договоры о сотрудничестве с детской библиотекой и театром. Ожидаемыми результатами реализации данного проекта будет формирование у детей уважение к семейным ценностям и традициям через театр. Перспективой дальнейшей работы авторов является практическое внедрение разработанного проекта и последующий мониторинг его эффективности. Обобщение полученных данных позволит оценить реальный результат предложенной системы и распространить опыт совместной театрализованной деятельности как продуктивного формата взаимодействия детского сада и семьи.

Список литературы

1. Гребенкина Н. В. Взаимодействие семьи и детского сада в современных условиях / Н. В. Гребенкина, В. А. Астапова, С. Б. Кучеренко // Молодой ученый. — 2023. — № 10 (457). — С. 213–215. — URL: https://moluch.ru/archive/457/100691/ (дата обращения: 14.09.2026).
2. Удова О. В. Психолого-педагогическое просвещение родителей в условиях дошкольной образовательной организации / О. В. Удова, Е. А. Фещенко, Н. Б. Бессонова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. — 2024. — С. 565–572. — URL: https://psychteniaherzen.ru/index.php/main/article/view/216 (дата обращения: 10.08.2026).
3. Микляева Н. В. Поддержка семьи, имеющей ребенка с особыми образовательными потребностями, в условиях работы дистанционной академии родителей / Н. В. Микляева, Т. А. Чудесникова // Инклюзия в образовании. — 2020. — Т. 5, № 2 (18). — С. 16–32. — URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=46168970 (дата обращения: 12.09.2026).
4. Зверева О. Л. Актуальные тренды взаимодействия детского сада и семьи с ребенком дошкольного возраста / О. Л. Зверева, А. Н. Ганичева // Социальная и педагогическая психология: актуальные проблемы образования и развития личности в современном мире. Коломинские чтения: сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т. — Минск, 2024. — С. 119–124. — URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=87620456 (дата обращения: 03.09.2026).
5. Чернова А. С. Театрализованная деятельность как средство художественно-эстетического развития старших дошкольников / А. С. Чернова, С. Н. Томчикова // Международный студенческий научный вестник. — 2015. — № 5-3. — С. 431–432. — URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=24157026 (дата обращения: 10.09.2026).
6. Комарова Т. С. Развитие художественных способностей дошкольников: монография / Т. С. Комарова. — Москва : Мозаика-Синтез, 2014. — 144 с. — ISBN 978-5-4315-0372-6.

Список источников

7. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 04.08.2026) // КонсультантПлюс : справочно-правовая система. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.09.2026).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 // КонсультантПлюс: справочно-правовая система. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156189/ (дата обращения: 15.09.2026).
9. Доронова Т. Н. Театрализованная деятельность как средство развития детей 4–6 лет: учебно-методическое пособие / Т. Н. Доронова. — Москва: Обруч, 2014. — 160 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ)

Дата публикации 23.09.2026

УДК 378.147

Атанова В.И., Куреева А.К. Геймификация в фармобразовании: разработка и внедрение деловых игр по фармакокинетике и фармакодинамике для студентов-медиков

Атанова Вера Игоревна
Студент 3 курса, «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
РФ, Елец
anna-petrenko-1998@mail.ru

Куреева Анна Константиновна
студент 3 курса, «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
РФ, Елец

Научный руководитель Моргачева Наталья Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент, «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», РФ, Елец
biokafe@yandex.ru

Gamification in pharmaceutical education: developing and implementing business games on pharmacokinetics and pharmacodynamics for medical students

Atanova Vera Igorevna
2st year student, Bunin Yelets State University, RF, Yelets

Kureeva Anna Konstantinovna
2st year student, Bunin Yelets State University, RF, Yelets

Scientific adviser Morgacheva Natalia Viktorovna
Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor
Bunin Yelets State University, Russian Federation, Yelets

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты применения игровых методов обучения в медицинском и фармацевтическом образовании, сфокусированных на преподавании фармакокинетики и фармакодинамики. Анализируются современные исследования эффективности деловых и дидактических игр, их влияние на формирование профессиональных компетенций, мотивацию и академическую успеваемость студентов. Представлены практические подходы к разработке сценариев игр, имитирующих профессиональную деятельность провизора-аналитика и клинического фармаколога. Обосновывается необходимость внедрения активных методов обучения для подготовки конкурентоспособных специалистов, способных применять знания в динамичной профессиональной среде.

Ключевые слова: геймификация, деловая игра, фармацевтическое образование, фармакокинетика, фармакодинамика, профессиональные компетенции, активные методы обучения, медицинские вузы.

Abstract. The article examines the theoretical and practical aspects of using game-based learning methods in medical and pharmaceutical education, focusing on the teaching of pharmacokinetics and pharmacodynamics. Modern studies on the effectiveness of business and didactic games are analysed, along with their impact on the development of professional competencies, students' motivation, and academic performance. Practical approaches to developing game scenarios that simulate the professional activities of a pharmacist-analyst and a clinical pharmacologist are presented. The necessity of introducing active learning methods to train competitive specialists capable of applying their knowledge in a dynamic professional environment is substantiated.

Keywords: gamification, business game, pharmaceutical education, pharmacokinetics, pharmacodynamics, professional competencies, active learning methods, medical universities.

Современная система высшего медицинского и фармацевтического образования сталкивается с вызовом: как подготовить специалиста, обладающего не только глубокими теоретическими знаниями, но и широким спектром практических компетенций, позволяющих успешно работать в динамично развивающейся отрасли. Традиционные лекционно-семинарские методы обучения часто не способствуют формированию навыков принятия решений в условиях неопределенности и ограниченного времени — ситуаций, характерных для реальной профессиональной деятельности провизора и врача-клинициста [1, с. 297].

История вопроса. Проблема геймификации и игрового образования в медицинском и фармацевтическом вузе рассматривалась в работах ряда исследователей. Так, С. А. Мусабекова, О. А. Костылева, С. Н. Журавлев и др. [1] анализировали новые технологии в обучении медицине, включая геймификацию. Н. В. Батурина, О. Д. Константинова, Л. А. Первушина [2] изучали развитие профессиональных навыков у студентов медицинского вуза в процессе использования игровых технологий. И. И. Торубарова, О. Г. Деряева, А. Г. Деряева [3] рассматривали применение игровых технологий в образовательном процессе медвуза. А. В. Цыбулевский [4] исследовал современные подходы и практики геймификации в сфере образования. О. В. Селицкая [5] описывала использование элементов игры на разных этапах практического занятия для обучения студентов фармакологии. Отдельно следует отметить работы, посвящённые подготовке будущих фармацевтов: в них подчёркивается, что игровые методики позволяют моделировать профессиональную деятельность провизора-аналитика и клинического фармаколога, формируя практические навыки и профессиональные компетенции.

Фармакокинетика и фармакодинамика — фундаментальные разделы фармакологии, традиционно считающиеся сложными для усвоения. В ответ на эти вызовы в педагогической практике всё активнее применяются игровые методы. Необходимость модернизации медицинского образования признаётся на международном уровне.

Геймификация, в отличие от простого использования цифровых инструментов, предполагает применение игровых механик (очки, уровни, соревнование, обратная связь) в неигровом контексте для повышения вовлечённости и достижения образовательных целей. В контексте преподавания фармакокинетики и фармакодинамики это означает перенос сложных, абстрактных концепций в интерактивное, соревновательное поле, что способствует их лучшему пониманию и запоминанию.

Эмпирические данные подтверждают высокую эффективность игровых подходов. В ходе пилотного исследования с применением карточной игры для изучения анестетиков у ординаторов-анестезиологов было зафиксировано значительное улучшение результатов тестирования: общий балл возрос с 14,26 до 18,91 из 20 возможных. Студенты также продемонстрировали высокую удовлетворённость обучением (средний балл 4,84 по 5-балльной шкале). В другом крупном исследовании с участием 344 иранских студентов-медиков применение мобильной игры PharmaQuest, локализованной для изучения сердечно-сосудистой фармакологии, привело к повышению результатов тестов на 23,7% по сравнению с контрольной группой.

Разработка эффективной деловой игры — это сложный педагогический процесс, требующий учёта дидактических целей, профессиональных стандартов и особенностей аудитории. Анализ практического опыта медицинских вузов позволяет выделить несколько успешных моделей [3, с. 125].

Модель «Сам себе провизор»: имитация работы контрольно-аналитической лаборатории. В Смоленском государственном медицинском университете разработана и внедрена многоэтапная деловая игра «Сам себе провизор», интегрированная в изучение фармацевтической химии. Игра имитирует работу контрольно-аналитической лаборатории. Студенты распределяются по «лабораториям» (командам по 3–4 человека) и получают задания, моделирующие профессиональную деятельность провизора-аналитика. Ключевые элементы игры:

- **«Трудовая книжка».** Каждый студент получает документ, в котором фиксируется его «карьерный рост». Преподаватель оценивает выполнение

практических заданий (анализ лекарственных средств, составление фармакопейных статей) и заносит результаты в «трудовую книжку» в виде присвоения «разрядов», которые коррелируют с итоговой оценкой.

- **Интеграция знаний.** На четвёртом курсе игра усложняется: команды получают задание по синтезу и анализу нового лекарственного вещества, структура которого им незнакома. Это требует применения знаний из общей химии для прогнозирования свойств и разработки методик анализа, что способствует формированию навыков научно-исследовательской работы.
- **Воспитательная функция.** Совместная деятельность в условиях, приближенных к профессиональным, способствует развитию ответственности, инициативы, самостоятельности и навыков работы в команде. Опрос студентов показал, что почти 100% респондентов подтвердили положительное влияние игры на качество обучения, отмечая пробуждение интереса к предмету и развитие навыков критического мышления.

Для преодоления трудностей в изучении фармакокинетических процессов преподаватели используют разнообразные игровые форматы. В бразильском университете была разработана настольная игра-«ходилка», содержащая вопросы по всем этапам взаимодействия лекарства с организмом. Игра проводится в группах, участники продвигаются по полю, отвечая на вопросы. Ошибка отбрасывает игрока назад, что стимулирует более глубокое осмысление материала и здоровую конкуренцию. Авторы отмечают, что игровая форма превращает сложную и абстрактную тему в более вовлекающий и понятный процесс [4, с. 97].

В JMIR Medical Education описаны другие открытые веб-игры, такие как кроссворды, поиск слов и «комната побега» на основе Google Forms. Эти игры, доступные для самостоятельного прохождения, были посвящены механизмам действия, показаниям и побочным эффектам препаратов, изучаемым в течение недели. Студенты, участвовавшие в играх, показали значительно более высокие результаты на итоговом тесте по сравнению с контрольной группой.

Перспективным направлением являются деловые игры со сценариями.

Совокупность представленных исследований свидетельствует о высокой эффективности игровых методов. Основные преимущества включают:

1. **Повышение академической успеваемости.** Значительный прирост баллов в тестах подтверждён в ряде квази-экспериментальных исследований.
2. **Формирование профессиональных компетенций.** Игры способствуют развитию навыков, обозначенных в профессиональных стандартах (ПК-

18, ПК-23 и др.), включая способность к организации контроля качества, планированию эксперимента и работе с нормативной документацией.

3. **Рост мотивации и вовлечённости.** Студенты отмечают высокий интерес к игровым форматам, что ведёт к улучшению посещаемости, самостоятельной работе и удовлетворённости образовательным процессом. У игровых форматов есть особый потенциал для обучения поколения Z, выросшего в цифровой среде.

4. **Развитие «мягких навыков».** В ходе игр совершенствуются коммуникативные навыки, умение работать в команде, аргументировать свою позицию и принимать решения в условиях ограниченного времени.

Вместе с тем существуют барьеры, препятствующие широкому внедрению геймификации. Среди них — трудоёмкость разработки качественных сценариев и игровых материалов, необходимость методической подготовки преподавателей, а также ограниченная доступность открытых образовательных ресурсов. Кроме того, требуется разработка надёжных и объективных методов оценки результатов обучения, достигаемых с помощью игр.

Геймификация и деловые игры представляют собой мощный и перспективный инструмент модернизации фармацевтического и медицинского образования. Разработка игр, моделирующих профессиональную деятельность провизора-аналитика или клинического фармаколога, позволяет не только повысить качество усвоения фундаментальных знаний по фармакокинетике и фармакодинамике, но и сформировать у студентов-медиков необходимые практические навыки и профессиональные компетенции. Опыт российских и зарубежных вузов демонстрирует разнообразие возможных форматов — от комплексных многоэтапных деловых игр до простых веб-приложений и настольных игр [5, с. 56].

Ключевыми факторами успеха являются чёткая постановка дидактических целей, интеграция игровых механик с профессиональными стандартами и создание атмосферы, способствующей активной познавательной деятельности. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку новых игровых методик, создание открытых банков образовательных игр и совершенствование систем оценки их эффективности для обеспечения объективности и воспроизводимости результатов.

Список литературы

1. Новые технологии — современному образованию: геймификация при обучении медицине / С. А. Мусабекова, О. А. Костылева, С. Н. Журавлев [и др.] // Вестник Казахского национального медицинского университета. — 2018. — № 2. — С. 296–299. — EDN YWGFRR.

2. Развитие профессиональных навыков у студентов медицинского вуза в процессе использования игровых технологий / Н. В. Батурина, О. Д. Константинова, Л. А. Первушина [и др.] // Медицинское образование. Пути повышения качества : сборник научных статей V Всероссийской научно-педагогической конференции с международным участием, Оренбург, 30–31 марта 2023 года / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации; ответственный редактор Чернышева Т. В. — Оренбург: Оренбургский государственный медицинский университет, 2023. — С. 731–736. — EDN LDLRUJ.
3. Торубарова, И. И. Применение игровых технологий в образовательном процессе медвуза / И. И. Торубарова, О. Г. Деряева, А. Г. Деряева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2020. — № 7-3(46). — С. 124–128. — DOI 10.24411/2500-1000-2020-10831. — EDN UBUUQM.
4. Цыбулевский, А. В. Геймификация в сфере образования: современные подходы и практики / А. В. Цыбулевский // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. — 2024. — Т. 13, № 5. — С. 95–99. — DOI 10.12737/2305-7807-2024-13-5-95-99. — EDN VGSCCX.
5. Селицкая, О. В. Использование элементов игры на разных этапах практического занятия для обучения студентов фармакологии / О. В. Селицкая // Ответственное фармацевтическое консультирование и информирование в фармацевтической практике : Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, Красноярск, 27 октября 2022 года / Ответственные редакторы: О. Ф. Веселова, Е. В. Окладникова. — Красноярск: Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого, 2023. — С. 55–60. — EDN HRAYCA.

Дата публикации 28.09.2026

УДК 372.881.111.1

Бубенщикова А.А., Кирюшина О.В. Коррекция языковой тревожности в практике обучения иностранному языку

Бубенщикова Анна Алексеевна
студентка 4 курса факультета филологии и межкультурной коммуникации
Нижнетагильского государственного социально-педагогического института
(филиала) Уральского государственного педагогического университета
РФ, г. Нижний Тагил
annabubensikova341@gmail.com

Кирюшина Ольга Викторовна
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и русской филологии
Нижнетагильского государственного социально-педагогического института
(филиала) Уральского государственного педагогического университета
РФ, г. Нижний Тагил
olga_kiryushina_@mail.ru

Correction of language anxiety in the practice of teaching a foreign language

Bubenshchikova Anna Alekseevna
4th year student of the faculty of foreign languages and intercultural communication
Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute
branch of Ural State Pedagogical University, Russia, Nizhniy Tagil

Kiryushina Olga Viktorovna
Cand. Sci. (Pedagogy), associate professor at the Department of foreign languages and
Russian philology, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute
branch of Ural State Pedagogical University, Russia, Nizhniy Tagil

Аннотация. В статье рассматривается феномен языковой тревожности как один из ведущих факторов снижения качества обучения иностранному языку. Уточняется понятие языковой тревожности. Большое внимание уделяется изучению внутренних и внешних источников её возникновения и развития, физиологические и психологические признаки её наличия у обучающихся, а также ее последствия для учебной деятельности. Описываются уровни языковой тревожности: высокий, средний, низкий. Представлены результаты исследования на выявление признаков языковой тревожности у обучающихся 5-11 классов общеобразовательных школ Свердловской области. Анализируются различные способы коррекции языковой тревожности. Продемонстрированы упражнения, направленные на коррекцию наиболее распространённых проявлений языковой тревожности на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: языковая тревожность, внешние и внутренние источники языковой тревожности, иностранный язык, общее образование, коррекция языковой тревожности

Abstract. The article examines the phenomenon of language anxiety as a major factor reducing the quality of foreign language learning. The concept of language anxiety is clarified. Significant attention is paid to the internal and external sources of its onset and development, the physiological and psychological signs of its presence in learners, and its consequences for the learning process. The levels of language anxiety – high, medium, and low – are described. The study presents findings regarding signs of language anxiety among students in grades 5-11 of general education schools in the Sverdlovsk Region. Various methods for addressing language anxiety are analyzed, and exercises designed to mitigate the most common manifestations of language anxiety in foreign language lessons are demonstrated.

Keywords: language anxiety, external and internal sources of language anxiety, foreign language, general education, remediation of language anxiety

На сегодняшний день проблема проявления языковой тревожности в обучении иностранному языку представляется крайне актуальной, поскольку в современном мире тенденция к изучению иностранных языков активно развивается, однако сам процесс усвоения языка и воспитания вторичной языковой личности может вызывать значительные затруднения как в силу объективной сложности самого процесса (иностранный язык традиционно относится к самым сложным школьным дисциплинам), так и из-за индивидуальных психологических особенностей обучающихся. В данной статье рассматривается явление языковой тревожности, ее проявления в деятельности обучающихся, факторы её провоцирующие, а также способы её коррекции как самостоятельными усилиями ученика, так и силами преподавателя. Настоящее исследование опирается как на теоретические данные отечественных и зарубежных ученых, так и на самостоятельно проведенное эмпирическое исследование среди учеников 5-11 классов общеобразовательных школ Свердловской области по системе Э. Хорвитц с целью выявления у них языковой тревожности и создания условий для ее коррекции в учебном процессе.

Несмотря на то, что данное явление изучается как в отечественной, так и в зарубежной науке, однозначного представления о том, чем является языковая тревожность пока нет, однако исследователи сходятся на идее о её сложной природе, обусловленной множеством компонентов и факторов. Для учителя иностранного языка, организующего учебный процесс, важно понимать, есть у него в классе тревожные ученики, ведь вероятность этого довольно велика: в среднем, один из трёх учеников испытывает те или иные симптомы языковой тревожности [1]. Незамеченные вовремя симптомы языковой тревожности могут нарушить учебный процесс, снизить мотивацию к изучению иностранного языка или привести к снижению самооценки обучающихся.

Одним из фундаментальных исследований в этой области является работа Э. Хорвитц, М. Хорвитц и Дж. Коуп «Foreign Language Classroom Anxiety», в которой языковая тревожность представляется как «субъективное чувство напряжения, страха, нервозности и волнения, связанного с возбуждением вегетативной нервной системы» [2, с. 125]. П. МакИнтайр и Р. Гарднер определяют языковую тревожность как «чувство напряжения и страха, особенно связанное с иностранным языком в контексте говорения и аудирования, или беспокойство и негативная эмоциональная реакция, возникающие при изучении или использовании иностранного языка» [3, с. 27]. Похожее определение дает в своей работе «Language anxiety: From theory and research to classroom implications» Д. Янг, описывая языковую тревожность как «волнение и негативную эмоциональную реакцию, возникающую при изучении или использовании иностранного языка» [4, с. 13-14]. Исходя из этих определений, мы заключаем, что языковая тревожность в целом – это сложное субъективное переживание ученика, которое базируется в основном на его собственных психологических особенностях и проявляющееся при ситуативных факторах. В данной работе мы будем прежде всего опираться на определение, данное Э. Хорвитц: «Языковая тревожность – это отдельный комплекс самовосприятий, убеждений, чувств и поведения человека, касающиеся его обучения иностранному языку, которые обусловливаются уникальностью данного процесса» [2, с. 128]. Э. Хорвитц рассматривает языковую тревожность как специфический тип тревожности, взаимосвязанный с тремя другими: коммуникативной тревожностью, тревожностью перед тестами и страхом негативной оценки [2, с. 127-128].

Языковая тревожность может быть вызвана рядом факторов: неспособностью адекватно выразить свои мысли на иностранном языке; боязнью быть непонятым; страхом коммуникации в парах или группах; боязнью сцены и любых публичных выступлений; слушанием и заучиванием устных сообщений; ситуацией оценивания, например, тестом; нереалистичными требованиями, предъявляемыми учеником самому себе; боязнью плохой оценки со стороны других и так далее. Отметим, что если ученик испытывает признаки любой из приведенных типов тревожности в своем родном языке, то риск затруднений при работе с иностранным языком многократно повышается.

Большую роль в возникновении языковой тревожности играют собственные убеждения учеников как насчёт изучения иностранного языка, так и насчет себя самих. Д. Янг [4, с. 13-14] подразделила источники языковой тревожности на несколько категорий: источники, зависящие от самих учеников, от учителей и от

самой учебной деятельности. П. МакИнтайр подразделил источники языковой тревожности на внутренние и внешние факторы, подчеркнув, что «на тревогу влияют внутренние физиологические процессы, когнитивные способности и эмоциональные состояния, а также требования ситуации и присутствие других людей, которые, помимо прочего, рассматриваются в различных временных масштабах. Тревога имеет как внутренние, так и социальные измерения» [3, с. 25]. Таким образом, языковая тревожность становится следствием внешних и внутренних факторов в совокупности.

Внутренние источники тревожности довольно распространены и включают в себя стремление к лидерству, низкую самооценку, заниженную оценку своих способностей, боязнь общения, недостаток чувства принадлежности к своей учебной группе и множество негативных убеждений, касающихся изучения иностранного языка. По мнению М. Прайс, многие обучающиеся боятся быть осмеянными за неправильный ответ или ошибку, поэтому самым большим испытанием для них становится выступление перед сверстниками, потенциальная возможность оказаться в центре внимания [5, с. 105]. Многие ученики испытывали тревожность в силу того, что постоянно сравнивали себя с другими и были уверены в том, что во многом им уступают, хотя это могло быть ложной оценкой собственных успехов. Ученики, склонные недооценивать уровень своей языковой компетенции гораздо больше подвержены тревожности, чем остальные члены группы [1]. В похожей ситуации оказываются ученики, склонные к перфекционизму: их высокие требования к себе приводят к тому, что они не могут достичь желаемого результата, и за этим следует снижение мотивации, а также повышенная тревожность в отношении мнения о них окружающих [6, с. 567-568]. Как отмечает Э. Хорвитц, подход к обучению у тревожного перфекциониста и обычного ученика без проявлений тревожности будет различаться: первый думает, как не допустить ошибку и остро реагирует, если учитель его поправляет. Второй же думает, как ошибку исправить и продолжает говорить. Также отметим, что существуют практически неизменные характеристики личности, которые влияют на процесс изучения языка. Самосознательные люди часто оказываются жертвой излишней требовательности к себе: пытаясь донести информацию на иностранном языке, они переживают, что окружающие воспримут их не так, как они сами воспринимают себя, и что для донесения действительно ценной информации их уровень владения языком недостаточен, все это делает достижение аутентичности в изучаемом языке трудным [5, с. 102].

Одним из основных внешних источников тревожности является личность учителя. Как отмечает П. МакИнтайр, «помимо ученика, неотъемлемой частью

классных занятий является учитель, который непреднамеренно вызывает беспокойство у учащихся различными способами» [3, с. 24-43]. Учитель может неосознанно провоцировать тревогу у учащихся путём использования в обучении жесткого стиля преподавания, путём давления на учеников, доминирования над ними, созданием атмосферы жесткого контроля и невозможности инициативы. Кроме того, сильно способствует тревожности критичное или публичное исправление ошибок учителем, после которых ученики нередко отказываются отвечать вообще и замыкаются в себе. Тревожность вырастает и из-за «конфликта стилей» [7, с. 61-62]: педагог может быть компетентным, однако если его способы преподавания не совпадают с тем, как ученик усваивает информацию, это может создавать ситуации напряжения для ученика. Еще одной ошибкой учителя, провоцирующей тревожность, является фокусировка на ошибках, а не на успехах. Такой подход сильно демотивирует учащихся, заставляя их видеть только то, что они делают неправильно и таким образом обесценивать достигнутые результаты. Случаются также ситуации, когда учитель вместо создания ситуации успеха, наоборот, публично унижает ученика, выставляя напоказ его ошибки и нелестно их комментируя – такой подход обеспечит ученику не только развитие языковой тревожности, но и неуверенность в себе и в других сферах деятельности. Еще одним внешним фактором тревожности может стать форма занятия. Д. Янг относит к тревожным видам занятий те, которые напрямую связаны с боязнью общения и страхом сцены: спонтанные ролевые игры перед классом, выступления и устные презентации, представление подготовленного диалога или монолога перед классом, письменная работа у доски.

Отметим также, что тревожность вызывают распространенные в обществе стереотипы об изучении языка, например, идея о том, что усвоение языка и повышение уровня его владением – это чрезвычайно трудная задача, что для коммуникации на иностранном языке нужно постоянно много всего держать в голове, убеждение, что учить иностранный язык гораздо легче в детском возрасте или только в естественной языковой среде, или что обучение обязательно должно быть построено на строгом усвоении вокабуляра и грамматики. Другим фактором может стать цель изучения языка: если на кону повышение по карьерной лестнице или срочный переезд в другую страну, то тревожность может заметно возрасти. Имеются сведения о демографическом факторе языковой тревожности: некоторые нации испытывают большую тревожность в изучении иностранного языка, чем другие, например, при изучении английского языка у корейцев уровень тревожности выше, чем у турок [8, с. 104].

Таким образом, мы можем выделить основные источники языковой тревожности:

– перфекционизм, излишняя самокритичность, зависимость от мнения извне или похвалы;

– боязнь совершить ошибку, страх негативной оценки и связанный с ними страх тестов;

– боязнь оказаться непонятым или наоборот что-то не понять из аутентичной речи;

– стремление сравнивать себя с другими членами группы;

– боязнь общения или страх сцены;

– личность учителя и его стиль преподавания, а также собственный стиль обучения ученика.

Для того чтобы определить наличие у ученика языковой тревожности, учитель может обратиться к наблюдению за ее проявлениями у обучающихся как в поведении, так и на физиологическом уровне. Конечно, учителю стоит учитывать личностные характеристики каждого ученика, однако в оценке поведения может быть полезным знание особенностей поведения обучающихся с разными уровнями языковой тревожности, определенными Л. И. Зверевой – низким, средним и высоким уровнями, где на результат обучения преимущественно влияют первый и последний. При низком уровне тревожности учащиеся не боятся совершать ошибки, поскольку относятся к изучению языка поверхностно, не стремясь в него углубиться. Зачастую они пренебрегают грамматическими правилами, не проявляют инициативы, не стремятся исправлять ошибки и считают, что главной их целью является донесение нужной информации, а не достижение прогресса в языке. Высокий уровень тревожности обычно сопровождается боязнью негативной оценки и при нем обучающийся не может сконцентрироваться, адаптироваться к новой ситуации, впадает в ступор, не может построить иноязычную речь. При этом лексика и грамматика усваиваются неэффективно, результативность занятий снижается, ведь вследствие высокого уровня тревоги учащийся концентрируется на прошлых провалах и боится отвечать из-за памяти о прошлых неудачах [9, с. 57-58].

Другими маркерами тревожного поведения могут быть прогулы занятий, забывчивость, проблемы с концентрацией на занятии, откладывание приготовления домашнего задания, склонность переусердствовать в работе над предметом, нежелание разговаривать на уроке обычно разговорчивого человека, нежелание отвечать на вопросы и работать устно в целом. На физиологическом уровне

тревожность может ощущаться как скованность, дрожь, потливость, учащенное сердцебиение, нарушение сна [2, с. 127].

Отметим, что данные признаки характеры и для психологических барьеров, «психических состояний, проявляющихся в неадекватной пассивности субъекта, что препятствует выполнению тех или иных действий», которые нередко становятся причиной неудачи в усвоении иностранного языка наравне с языковой тревожностью [9, с. 58]. Они бывают внутренними и внешними. Внешние психологические барьеры – это «объективные, возникающие перед обучающимся препятствия социального порядка, не зависящие от личности обстоятельства и преграды, создаваемые невозможностью объективного характера, неким напряжением в социуме человека, профессиональными различиями между обучающимися, принадлежностью их к разным социальным группам…», а внутренние – это «психофизиологические и лингвистические преграды на пути изучения иностранного языка, присущие данной личности» [10, с. 119]. Также их подразделяют на психофизиологические, информационные, эмоциональные, оценочные, смысловые и межкультурные, и каждый из них затрудняет изучение иностранного языка [11, с. 3].

Таким образом, психологический барьер является обширной темой для более подробного исследования. В нашей работе мы обращаемся именно к языковой тревожности как к ситуативному и эмоциональному явлению, которое может быть скорректировано педагогом на уроках иностранного языка без привлечения психолога с помощью различных методических решений и приемов.

Каким же образом организовать процесс обучения иностранному языку, чтобы минимизировать проявления языковой тревожности у обучающихся? Рассмотрим некоторые методические возможности, которые имеются в распоряжении практикующего учителя иностранного языка.

Поскольку процесс обучения иностранному языку связан не только с формированием и развитием навыков и умений, но и с развитием личности обучающихся, преподавателю следует учитывать психофизиологические особенности личности, такие как тип памяти, стиль обучения, уровень слуховой дифференциальной чувствительности и т. д, а также когнитивные особенности личности [11, с. 5]. А. Романова в своей работе предлагает учитывать такую особенность личности обучающегося как тип интеллекта. Они были описаны Гарднером еще в 1983 году: межличностный, внутриличностный, лингвистический, музыкальный, логико-математический, телесно-кинестетический и пространственный. По ее мнению, нет такого типа интеллекта, при котором

эффективное усвоение иностранное языка невозможно – нужно только знать, как именно учить языку представителя того или иного типа интеллекта [12, с. 54].

Многие методисты рекомендуют создавать благоприятную дружественную атмосферу на занятиях. Так, например, Р. Оксфорд рекомендует создавать поддерживающую атмосферу на уроках иностранного языка, в которой обучающиеся не боялись бы совершить ошибку. Для этого она предлагает научить их воспринимать ошибки как норму при изучении языка, которая позволяет достигать прогресса. При этом, ошибки должны корректироваться мягко, не создавая ситуации высмеивания ошибки на весь класс и, тем более, не создавая ситуаций публичного унижения. Для того чтобы ученики не боялись ошибиться, можно заранее дать классу разрешение на ошибки, а также сделать установку на процесс, а не на достижение совершенства, для чего необходимо научить обучающихся ставить реалистичные цели и постепенно их реализовывать. Для снятия напряжения могут быть использованы «аффективные стратегии саморегуляции», как, например, дыхательная практика, разговор с собой в позитивном ключе, прослушивание музыки, а также общая рефлексия, на которой члены группы могут свободно делиться своими переживаниями – это дает им понять, что тревожность не является чем-то исключительным и негативным, что моменты тревожности можно принять и минимизировать их разрушительный эффект [7, с. 64-67].

Исследователь Д. Хэ пишет о том, что помимо вышеперечисленных мер при исправлении ошибок необходимо учитывать личностные особенности ученика: большинство обучающихся предпочитают избежать постоянных исправлений, поскольку это сильно демотивирует; некоторые предпочитают быть исправленными уже после занятия, а некоторые не против, чтобы их исправляли на занятии только, если данная ошибка постоянна и существенна [13, с. 167].

В создании благоприятной атмосферы обучения огромную роль играет личность учителя, которая тоже может стать источником языковой тревожности у обучающихся. Поэтому ему необходимо знать, как не допустить ее появления или скорректировать уже имеющуюся тревожность. Д. Хэ в своем исследовании обнаружил, что для коррекции языковой тревожности важны такие личностные характеристики учителя как дружелюбие, чувство юмора, образованность, умение повысить интерес обучающихся к иностранному языку, умение применять различные приёмы и техники в обучении, терпеливость, активность, умение создать благоприятную атмосферу в классе, умение чувствовать и уважать культурные различия, применение стилей преподавания, заимствованных у учителей –

носителей данного языка. Согласно опросу обучающихся, первые восемь качеств имеют наибольшее влияние, поэтому преподавателю иностранного языка стоит обратить на них внимание [13, с. 164].

Существует множество зарубежных исследований, в которых авторы с помощью опроса обучающихся различных учебных заведений выявляют наиболее продуктивные способы снижения языковой тревожности самими респондентами. Описывая данные способы, Д. Кондо и И. Янг в своей работе определили их в пять категорий: *подготовка, расслабление, позитивное мышление, поиск поддержки у сверстников и смирение* [14, с. 260]. Поскольку последняя категория является, на наш взгляд, самой неэффективной и непродуктивной в коррекции языковой тревожности, мы будем рассматривать остальные четыре.

Подготовка, наиболее популярная у обучающихся стратегия, представляет собой тренировку перед сложными заданиями, за счёт чего тревога эффективно снижается. Не меньшей популярностью пользуется и расслабление, благодаря которому изучающие иностранный язык могут оставаться спокойными во время занятий, быть более сконцентрированными и уверенными при ответе. Некоторые предпочитают использовать позитивное мышление, например, обращаются к позитивному внутреннему диалогу, проговаривают аффирмации, используют самоубеждение [15, с. 395] Для многих обучающихся успокаивающим фактором становится наличие друзей в группе: возможность обмениваться с ними взглядами во время занятия, обсуждать новые темы и впечатления, вести разговоры «по душам», возможность получать о себе положительный отзыв также становится мощной психологической поддержкой [16, с. 9]. Зная о том, какими способами снижения тревоги пользуются его ученики, учитель может превратить некоторые из них в общие практики, включенные в занятие, таким образом обучающиеся, которые не пользуются ни одним из способов и считающие, что справиться с тревогой самостоятельно невозможно, смогут работать над ней в классе.

Стратегии коррекции языковой тревожности могут быть разнообразными, их выбор зависит от преподавателя и самих обучающихся. Например, в своем исследовании Э. Скида использовала медитативные техники, повышающие осознанность, куда входили различные упражнения, которые мы отнесем к расслаблению. Она предлагает использовать различные медитации, например, медитацию через дыхание или визуализацию, практику когнитивной диффузии, практику осознания эмоций через телесные ощущения, ведение дневника или дневника благодарности, а также формирование образа будущего, целеполагание и

формулирование намерения [17, с. 584]. Данные упражнения могут быть выполнены обучающимися самостоятельно в моменты, когда необходимо выйти из состояния руминации и тревоги. Многие обучающиеся с целью снизить тревогу могут напоминать себе о необходимости успокоиться перед ответом, могут молиться про себя, сжимать в руке бумагу или другие предметы, делать несколько вдохов и выдохов [16, с. 6]. В категорию подготовки могут быть отнесены упражнения на повторение текста, когда учащиеся самостоятельно записывают свою речь на диктофон и прослушивают на наличие ошибок; заучивание текста перед устным ответом на уроке или подготовка ключевых опорных слов для его устного воссоздания; написание подробных конспектов; внимательное изучение темы дома с целью ее понять и запомнить. Сознательные учащиеся ищут любые возможности попрактиковать изучаемый язык, например, смотрят на нем программы и ТВ-шоу, смотрят видеоролики в сети [16, с. 9]. В рамках позитивного мышления можно использовать не только положительные установки и внутренний диалог, но и работу над восприятием ошибок – как учитель, так и ученики должны осознать, что ошибки являются неотъемлемой и абсолютно нормальной частью учебного процесса [13, с. 173].

Д. Янг советует по возможности сразу замечать признаки тревожности в поведении учащихся и реагировать на них. По ее мнению, учителю необходимо помогать своим подопечным искоренять негативные установки и стереотипы, касающиеся изучения языка, которые усиливают тревогу и заменять их реалистичными. Для минимизации тревожности на тестах и во время других контрольных мероприятий необходимо провести тренировочное занятие, посвященное разбору заданий, которые будут даны в тесте или контрольной/проверочной работе. В качестве самостоятельной работы над языковой тревожностью Д. Янг предлагает учащимся завести дневник для саморефлексии, чтобы записывать туда свои переживания и тревожные мысли и прорабатывать их. В дневнике можно отслеживать уровень тревоги с помощью графика при выполнении заданий – это поможет понять, какие моменты занятия создают наибольший дискомфорт. Кроме того, можно использовать позитивный внутренний диалог для подбадривания себя в моменты волнения и научиться обращаться за помощью и поддержкой, а не замыкаться в себе, когда на душе неспокойно [18, с. 428-434].

На основании изученной теоретической базы, кратко представленной выше, мы организовали собственное эмпирическое исследование языковой тревожности у обучающихся общеобразовательных школ Свердловской области. Для выявления

признаков языковой тревожности у обучающихся российских общеобразовательных школ нами был проведен опрос, базирующийся на исследовании Э. Хорвитц 1986 года. Данный опрос был составлен и выложен на платформу «Яндекс. Формы», а ссылка на него распространялась с помощью мессенджеров «VK» и «MAX». Опрос проводился с 22. 07.2026 по 31.07.2026. Респондентами в данном опросе стали 53 учащихся 5-11 классов из различных общеобразовательных школ Свердловской области. Ниже приведены вопросы, которые были заданы респондентам, а также их анализ.

Таблица 1. «Класс респондента»

Класс	Общее количество	Статистика
5	3 человека	5.7 %
6	1 человек	1.9%
7	3 человека	5.7%
8	6 человек	11.3%
9	10 человек	18.9%
10	3 человека	5.7 %
11	27 человек	50.9 %

Таблица 2. «Основные вопросы и ответы на них»

Вопрос	Выбор ответа «Да»	Выбор ответа «Нет»
Я никогда не чувствую себя уверенно, когда отвечаю на уроке иностранного языка	37.5%	62.3%
Я боюсь, что учитель будет исправлять каждую мою ошибку, пока я говорю на иностранном языке	34%	66 %
Я чувствую, что одноклассники смеются надо мной, когда я говорю на иностранном языке	20.8%	79.2%
Даже когда я хорошо готов к уроку, я все равно чувствую тревогу	49.1%	50.9%
Перед каждым тестом, диктантом, контрольной или самостоятельной работой я испытываю сильную тревогу или страх	50.9%	49.1%
Чем больше я учу правила иностранного языка, тем больше запутываюсь	56.6%	43.4%
Я чувствую скованность и напряжение, когда учитель вызывает меня отвечать	50.9%	49.1%
Часто на уроке иностранного языка я чувствую дрожь или то, как сильно бьется мое сердце или как потеют мои ладошки	20.8%	79.2%
Мне страшно говорить на иностранном языке без предварительной подготовки	35.8%	64.2%
Я впадаю в ступор, когда не понимаю, что говорит учитель на иностранном языке	41.5%	58.5%

Анализируя ответы обучающихся, мы можем заключить, что половина респондентов чувствует неуверенность в себе и своих силах, а также не может избавиться от тревожных мыслей и опасений по поводу урока: **49.1%** отвечают, что даже если они хорошо готовы к уроку, волнение все равно не покидает их. Это достаточно тревожный признак, поскольку он может также свидетельствовать об

устойчивом фоновом напряжении учащихся, не зависящем от конкретной ситуации, негативно отражающемся на их здоровье и нуждающемся в психологической коррекции.

Более половины обучающихся **(50.9%)** чувствует напряжение, когда учитель вызывает их отвечать. Такое поведение может быть вызвано несколькими основными факторами: неготовность к уроку в силу каких-либо обстоятельств; непонимание темы и боязнь признаться в этом учителю; страх сцены и любых публичных выступлений (**20.8%** ответили, что чувствуют насмешки своих одноклассников); личность самого учителя; страх негативной оценки (**34%** ответили, что им неприятно, когда учитель поправляет их постоянно).

Также, у большей половины опрошенных **(56.6%)** тревожность связана с непониманием грамматики английского языка, и данный фактор может оказывать сильное психологическое давление на обучающегося, поскольку без понимания грамматики владение английским языком фактически сводится к нулю, что и приводит к тревожному поведению ученика на уроках. Данный факт также подтверждается тревожностью, связанной с тестами и контрольными работами: **50. 9%** учащихся ответили, что испытывают перед такими работами сильную тревогу или страх. К данной тревожности приводит множество факторов, и незнание грамматических правил неизбежно становится одним из них.

Около трети учащихся сталкиваются с проявлениями языковой тревожности: **37.5%** опрошенных никогда не чувствуют себя уверенными, отвечая устно, **35.8%** боятся отвечать без предварительной подготовки и **41.5%** впадают в ступор, когда не понимают, о чем говорит учитель на иностранном языке. Также, примерно треть **20.8%** испытывают физиологические проявления языковой тревожности.

Таким образом, учащиеся 5-11 классов общеобразовательных школ Свердловской области действительно сталкиваются на уроках иностранного языка с языковой тревожностью, проявляющейся в страхе говорения и взаимодействия; с социальной тревожностью и страхом негативной оценки; с тестовой тревожностью; с когнитивной тревожностью, связанной с усвоением материала и его структурированием; с устойчивой фоновой тревожностью.

На основании изложенных ранее теоретических положений и проведенного эмпирического исследования считаем возможным и целесообразным продемонстрировать некоторые упражнения для коррекции данных видов тревожности и языковой тревожности в целом.

Для снижения языковой тревожности можно использовать такие упражнения, как:

1) «Хоровое повторение». Данное упражнение можно использовать, например, для разучивания новой лексики. Суть заключается в том, что сначала слово или фразу произносит учитель, а весь класс повторяет за ним. Это упражнение дает ощущение опоры в группе за счет избавления от необходимости говорить одному – тревожный ученик может спокойно тренировать произношение, не боясь оказаться под пристальным вниманием.

2) «Слепой репортер». Для выполнения данного упражнения класс можно разделить на несколько групп по 4-5 человек. В каждой группе выбирается один «репортер», которому завязывают глаза. Репортер заранее знает, о чем он будет спрашивать свою группу, а группам даются разные темы для рассказа, связанные с общей темой урока. В течении 3-5 минут каждый член группы готовит небольшой устный ответ на заданную тему, и затем «репортер» интервьюирует их по очереди. С помощью данного упражнения снижается тревожность за счет того, что оно выполняется в небольшой группе и «репортера», который не видит тебя, а только слышит твой голос. Данную игру можно усложнить и сделать еще интереснее для учащихся: интервьюируемые могут всячески изменять свои голоса при ответе, чтобы «репортер» угадал, кто говорит.

3) «Снежный ком». Данное упражнение хорошо подходит для тренировки грамматических конструкций в языке, позволяет тренировать спонтанную речь без лишнего напряжения. Сутью упражнения является составление общей для класса истории, рассказанной в одном времени (например, в Past Simple).

Для снижения страха негативной оценки хорошо подходят упражнения, которые можно практиковать на протяжении всего урока, практически не теряя времени.

1) «Найди агента». Данное упражнение может проводиться во время всего урока. Суть упражнения в том, чтобы учитель заранее выбрал «агентов» и дал им по одной ошибке, фонетической или грамматической, которую они постоянно будут использовать в своих ответах на уроке. Остальные учащиеся будут знать, то где-то в классе сидит «агент» и будут стараться найти ошибку и выявить его. Данная игра не только помогает снизить страх ошибки, но и повышает интерес к уроку и внимательность учащихся к устным ответам своих одноклассников.

2) «Три жизни». Для выполнения данного упражнения перед началом урока учитель просит обучающихся нарисовать на полях тетради три сердечка, каждое из

которых означает его право на ошибку. Каждый раз, когда ученик совершает ошибку и учитель поправляет его, одно сердце зачеркивается. После урока учитель просит поднять руки тех, у кого вычеркнуто хотя бы одно сердце, и многие ученики поднимут руки. Таким образом, в данном упражнении страх негативной оценки снижается за счет того, что ошибки разрешены учителем и не считаются чем-то постыдным, поскольку обучающиеся видят, что ошибаются все, а не фокусируются на своей неудаче, как на исключительном случае.

Снизить общий уровень тревоги помогут различные упражнения для расслабления, например:

1) «Передай послание». Данное упражнение можно провести перед какой-то серьезной задачей, требующей от учащихся концентрации и мобилизации их умственных ресурсов. Учащиеся берут небольшой листочек бумаги и пишут или рисуют какое-то доброе послание для своего соседа по парте (конечно, нужно учитывать общий психологический климат в классе), например, «Ты справишься!» и скомкают его в шарик. Затем они должны передать эти шарики друг другу с помощью дыхания, но не быстро, а плавным выдохом. За счет применения дыхательной практики, а также получения поддержки от одноклассника тревожность перед работой снижается.

2) «Якорь». Данное упражнение направлено на отвлечение внимания обучающегося от тревожных мыслей. Он может выполнять это упражнение самостоятельно – для этого можно ознакомить весь класс с данным упражнением или оставить инструкцию для его проведения. Суть в том, чтобы назвать про себя 5 вещей, которые ты сейчас видишь; 4 звука, которые ты слышишь; 3 ощущения в теле и 2 запаха, которые ощущаешь на данный момент.

3) Релаксация тела по группам мышц. Учитель может провести ее для всего класса перед сложной работой или вместо физкультминутки. Сутью данного упражнения является умение замечать и сбрасывать напряжение, по очереди напрягая и расслабляя кисти, плечи, лицо, живот и стопы для снижения соматических проявлений тревоги.

Для снижения тестовой тревожности учителю следует заранее выполнять подобные задания с классом. Кроме того, не следует давать контрольные работы и тесты без предварительной подготовки в качестве меры наказания за нарушение дисциплины в классе – это формирует негативное отношение к подобным работам, превращая их не в способ оценить знания ученика, а в способ манипулирования их поведением. Одним из вариантов может стать разделение тестов и контрольных работ

по уровню владения языком, чтобы обучающиеся чувствовали себя увереннее во время подготовки и выполнения самой работы, зная, что они точно могут справиться. Для устранения когнитивной тревожности, связанной преимущественно с непониманием грамматического материала, необходимо давать грамматический материал на речевых шаблонах.

Таким образом, языковая тревожность, будучи сложным и многофакторным психологическим феноменом, сопровождает процесс изучения иностранного языка, зачастую значительно снижая качество этого процесса и демотивируя обучающихся. Как внешние, так и внутренние источники возникновения языковой тревожности требуют коррекции со стороны преподавателя и со стороны самих обучающихся. Огромную роль в коррекции языковой тревожности играет создание благоприятной психологической обстановки и дружелюбной атмосферы на занятиях, изменение отношения учителя и самих обучающихся к языковым и речевым ошибкам на уроке, тщательная подготовительная работа перед контрольными работами и тестами, использование техник релаксации и разнообразных упражнений игрового характера для снятия эмоционального и физического напряжения в обучении иностранному языку. Преодоление языковой тревожности видится важным фактором успешного изучения иностранного языка и развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Horwitz E. K. Foreign and second language anxiety // Language Teaching. 2010. Vol. 43, No. 2. P. 154–167.
2. Horwitz E. K. Foreign language classroom anxiety / E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, J. A. Cope // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70, No. 2. P. 125–132.
3. MacIntyre P. D. Language anxiety: A review of the research for language teachers // Affect in Foreign Language and Second Language Learning / ed. by D. J. Young. Boston : McGraw-Hill, 1999. P. 24–43
4. Young D. J. New directions in language anxiety research // Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses / ed. by C. A. Klee. Boston : Heinle & Heinle, 1994. P. 3–46.
5. Price M. L. The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students // Language anxiety: From theory and research to classroom implications / ed. by E. K. Horwitz, D. J. Young. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall, 1991. P. 101–108.
6. Gregersen T. S. Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance / T. S. Gregersen, E. K. Horwitz // Modern Language Journal. 2002. Vol. 86, No. 3. P. 562–570.
7. Oxford R. L. Anxiety and the Language Learner: New Insights // Affect in Language Learning / ed. by J. Arnold. Cambridge : Cambridge University Press, 1999. P. 58–67.

8. Horwitz E. K. Language anxiety: From theory and research to classroom implications / E. K. Horwitz, D. J. Young. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1991. 192 p.
9. Зверева Л. И. Исследование проблемы языковой тревожности и пути её преодоления при изучении иностранного языка в вузе // Вестник Педагогического университета. 2022. № 6/2 (101). С. 56–65
10. Шепеленко Т. М. Психологические аспекты изучения иностранных языков // Вестник Пермского государственного технического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 1. С. 117–125.
11. Стаканова Е. В. Языковая тревожность и барьеры при изучении иностранного языка: мотивационно-смысловая интерпретация // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 3.
12. Romanova A. Investigating language anxiety through a variety of perspectives: coping strategies and methods to improve classroom dynamics : doctoral dissertation. 2025. 136 p.
13. He D. How to cope with foreign language speaking anxiety effectively? The case of university students in China // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. 2017. Vol. 14, No. 2. P. 159–174.
14. Kondo M. Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan / M. Kondo, L. Ying Ling // ELT Journal. 2004. Vol. 58, No. 3. P. 258–265.
15. Asterina V. Strategies for alleviating language anxiety in students' academic speaking performance / V. Asterina, M. T. Fitriyani, B. Bakri // International Journal of Language, Education, and Literature. 2025. Vol. 2, No. 3. P. 392–398.
16. Adelian R. EFL learners coping strategy use in managing their English language anxiety / R. Adelian, S. Afraz, F. F. Sa'di // Iranian Journal of English for Academic Purposes (IJEAP). 2024. Vol. 13, No. 2. P. 1–15
17. Scida E. E. The impact of contemplative practices on foreign language anxiety and learning / E. E. Scida, J. N. Jones // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2017. Vol. 7, No. 4. P. 573–599.
18. Young D. J. Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does the Language Anxiety Research Suggest? // The Modern Language Journal. 1991.Vol. 75, No. 4. P. 426–437.

Дата публикации 27.09.2026

УДК 371.263

Дмитриев Д. В., Коломиец А. Т., Никишкова А. П. Оценивание письменных работ учащихся по иностранному языку с использованием средств искусственного интеллекта

Дмитриев Дмитрий Вячеславович
к.п.н., доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, РФ, г. Пенза
dmitriyev_d.v@mail.ru

Коломиец Анастасия Тимофеевна
студент 4 курса кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, РФ, г. Пенза
nestea05@list.ru

Никишкова Анастасия Петровна
студент 4 курса кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, РФ, г. Пенза
n3nastie7@yandex.ru

Assessment of students' written assignments in a foreign language using artificial intelligence tools

Dmitriev Dmitry Vyacheslavovich
Cand. Sci. (Pedagogy), assistant professor of the Department of foreign languages and methods of teaching foreign languages", Penza State University, Russia, Penza

Kolomiyets Anastasia Timofeevna
student of the Department of foreign languages and methods of teaching foreign languages", Penza State University, Russia, Penza

Nikishkova Anastasia Petrovna
student of the Department of foreign languages and methods of teaching foreign languages", Penza State University, Russia, Penza

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты применения искусственного интеллекта (ИИ) для оценивания письменных работ учащихся по иностранному языку. Анализируются современные подходы к обучению письменной речи, определяются возможности и ограничения нейросетевых технологий в образовательном процессе. Описывается экспериментальное исследование с использованием генеративной модели DeepSeek, сопоставляются результаты оценивания письменных работ экспертом и нейросетью. Выявляются сильные стороны ИИ и его ограничения, формулируются методические принципы интеграции ИИ в процесс оценивания. Делается вывод о целесообразности использования ИИ в качестве вспомогательного инструмента, позволяющего оптимизировать труд учителя без потери качества оценивания.

Ключевые слова: оценивание, письменные работы, иностранный язык, искусственный интеллект, DeepSeek, цифровизация образования.

Abstract. The article examines theoretical and practical aspects of using artificial intelligence (AI) for assessing students' written assignments in a foreign language. Modern approaches to teaching writing are analyzed, and the capabilities and limitations of neural network technologies in the educational process are identified. This paper describes an experimental study using the DeepSeek generative model, compares the results of written assignments by an expert and a neural network. The strengths and limitations of AI are identified, and methodological principles for integrating AI into the evaluation process are formulated. The conclusion is made about the expediency of using AI as an auxiliary tool that allows to optimize teachers' work without losing the quality of assessment.

Keywords: assessment, written assignments, foreign language, artificial intelligence, DeepSeek, digitalization of education.

Цифровая трансформация системы образования влечёт за собой пересмотр традиционных подходов к организации учебного процесса, включая процедуры контроля и оценивания учебных достижений обучающихся. Одним из наиболее перспективных направлений цифровизации является внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в практику преподавания иностранных языков. Особый интерес представляет автоматизация проверки письменных работ учащихся – трудоёмкого процесса, требующего значительных временных затрат со стороны педагога и при этом обладающего высокой степенью субъективности.

Внедрение ИИ-инструментов в процесс оценивания открывает новые возможности для повышения эффективности этой работы: сокращение времени проверки, увеличение частоты обратной связи, объективизация критериев оценивания, развитие автономии учащихся. Однако внедрение таких технологий сопряжено с рядом методологических и психолого-педагогических вопросов, требующих осмысления.

Цель данной статьи – проанализировать теоретические основы и практические результаты применения искусственного интеллекта для оценивания письменных работ учащихся по иностранному языку, выявить сильные и слабые стороны данного подхода и сформулировать методические принципы интеграции ИИ в процесс оценивания.

Современная методика преподавания иностранных языков располагает широким спектром подходов к обучению письменной речи. Продуктоориентированный подход строится на анализе и подражании образцам, целью является создание формально правильного текста. Процессуально-ориентированный подход рассматривает письмо как творческий процесс с акцентом на черновики, редактирование и обратную связь. Деятельностный (содержательно-

смысловой) подход ставит во главу угла личностное творчество и мотивацию обучающегося [1, с. 275-276].

Значительный интерес представляет современно-риторический подход, который задаёт жёсткие жанровые рамки, и пост-процессуальный подход, синтезирующий предыдущие направления с учётом социального контекста.

Жанроориентированный подход фокусируется на освоении правил конкретного жанра через анализ аутентичных образцов.

Наиболее интегративным признаётся дискурсивный подход, объединяющий текстоцентрический, процессуальный и жанровый компоненты с акцентом на связность, адресованность и коммуникативную цель текста [6, с. 78].

Многообразие методологических подходов создаёт сложную картину для оценивания: в зависимости от того, какой подход лежит в основе обучения, меняются критерии и приоритеты оценки. Это обстоятельство необходимо учитывать, поскольку ИИ должен быть настроен на конкретные параметры, значимые в рамках избранной методической концепции.

В научной литературе под искусственным интеллектом в образовании понимается совокупность технологий, позволяющих компьютеру на основе анализа больших данных разрабатывать методики по индивидуальной траектории, имитировать речемыслительную деятельность, осуществлять автоматизированный контроль, предоставлять обратную связь и выполнять аналитическую работу [2, с. 18]. В широком смысле ИИ представляет собой междисциплинарное направление, интегрирующее информатику, математику, биологию, когнитивистику и лингвистику.

Среди векторов использования ИИ в педагогическом процессе выделяются: управление образованием, индивидуализация обучения, оптимизация подготовки преподавателя, организация учебного процесса и обучение конкретным дисциплинам [2, с. 20]. В преподавании иностранных языков особый интерес представляет автоматизация проверки письменных работ, что позволяет разгрузить учителя и увеличить частоту обратной связи.

Современные нейросетевые модели на базе больших языковых моделей (LLM – Large Language Models) способны находить орфографические и пунктуационные ошибки, анализировать грамматическую правильность, оценивать разнообразие лексики, проверять структуру текста и в определённой степени понимать логику изложения [7, с. 45]. Однако сохраняются и существенные ограничения: трудности с оценкой творческих аспектов (ирония, подтекст, нестандартная аргументация),

культурная и контекстная зависимость, зависимость от обучающего корпуса, а также проблема «ложной уверенности» – когда результат выглядит объективным, но содержит скрытые ошибки [3, с. 62].

Особую значимость приобретает вопрос о том, насколько ИИ-системы могут быть адаптированы к конкретным образовательным задачам. Исследования показывают, что при правильной настройке промптов и уточнении критериев нейросети способны давать результаты, сопоставимые с экспертными оценками, однако их применение требует от учителя методической грамотности и понимания принципов работы ИИ.

На основе анализа научных исследований и экспериментальных данных могут быть сформулированы следующие методические принципы интеграции ИИ в процесс оценивания письменных работ.

Принцип дополнительности предполагает, что ИИ не заменяет учителя, а дополняет его. Целесообразно использовать ИИ для первичной проверки формальных параметров (орфография, грамматика, объём, структура), тогда как оценка смысловой стороны, креативности и логики остаётся за педагогом [4, с. 134].

Принцип ускорения обратной связи заключается в том, что учащийся может направлять черновик в ИИ-сервис, получать анализ ошибок и исправлять их до сдачи работы учителю. Это развивает автономию и ответственность, формирует навыки саморедактирования.

Принцип сравнительного анализа предполагает периодическое проведение контрольных проверок, когда один и тот же текст оценивается и человеком, и системой. Расхождения обсуждаются с учениками как пример субъективности любого инструмента, что развивает критическое мышление.

Принцип адаптации критериев требует, чтобы критерии оценивания были адаптированы под тип задания: для личного письма важны неформальный стиль и обращение к адресату, для эссе – логика аргументов. ИИ необходимо «обучать» через правильно составленные промпты.

Принцип психолого-педагогической безопасности означает, что ученик должен понимать: оценка ИИ – не окончательный приговор, а средство для самоанализа. Важно избегать стресса от «бездушной» проверки и формировать позитивное отношение к технологиям как к инструменту помощи [8, с. 92].

Реализация данных принципов требует системной работы по подготовке педагогов к использованию ИИ-инструментов, включая обучение составлению

промптов, интерпретации результатов и интеграции автоматизированной проверки в общую систему оценивания.

Для предметного рассмотрения возможностей ИИ-оценивания обратимся к разделу «Writing» учебника «Spotlight 8» (Unit 4e, pp. 66–67), посвящённому обучению написанию неформальных писем-советов [9, с. 66]. Цель данного раздела – сформировать умение распознавать проблему, выражать сочувствие, давать советы с использованием клише, структурировать письмо (вступление, основная часть, заключение) и применять аргументацию (совет + ожидаемый результат). Целевая аудитория – учащиеся 8-го класса (13–14 лет). Проблематика (буллинг, неудачи в учёбе, внешность, конфликты с родителями) соответствует возрастным особенностям и повышает мотивацию.

Раздел выстроен методически грамотно: начинается с проблемной ситуации, затем анализируется модель письма-совета, предлагается сопоставить проблемы и советы, даётся таблица с типичными выражениями, выполняются упражнения на различение вступительных и заключительных фраз, развитие предложений. Ключевое упражнение – планирование и написание письма объёмом 120–150 слов по плану. Это задание развивает стратегию планирования и навык продуктивного письма, что делает его репрезентативным для апробации ИИ-оценивания.

Среди платформ для проверки текстов выделяются зарубежные (Grammarly, Write & Improve) и российские (на базе Yandex GPT, Smartcheck). Особого внимания заслуживает генеративная нейросетевая модель DeepSeek, относящаяся к классу LLM с трансформерной архитектурой. Модель обучена на многотысячных корпусах методом самообучения с последующей настройкой через обучение с подкреплением на основе человеческой обратной связи (RLHF). Ключевая характеристика – контекстное окно в 1 миллион токенов, позволяющее обрабатывать документы большого объёма.

Функционально DeepSeek поддерживает синтез и рерайтинг текстов, выполнение логических операций, извлечение информации из файлов. В образовании модель применима для учащихся (декомпозиция концепций, автоматизированная проверка работ по критериям структуры, логики и стилистики, генерация заданий, составление планов повторения) и для преподавателей (конструирование занятий, генерация вариантов проверочных работ, адаптация контента, автоматизация рутинных задач). Система бесплатна и не ограничивает число запросов, что делает её доступной для образовательных учреждений.

Выбор DeepSeek для экспериментального исследования обусловлен его доступностью, мощным языковым потенциалом и гибкостью настройки через промпты, что позволяет адаптировать модель под конкретные критерии оценивания.

Для проверки возможности использования искусственного интеллекта в качестве инструмента для оценивания письменных работ было проведено небольшое исследование. Экспериментальной базой послужило задание из УМК «Spotlight 8» (Unit 4e, ex. 7b) – написание личного письма-совета другу, столкнувшемуся с проблемой буллинга в школе. Было проанализировано 8 работ, выполненных учащимися, соответствующих уровню A2–B1.

Методология исследования предусматривала следующие этапы. Сначала все 8 писем были предварительно проверены и оценены экспертом ОГЭ (английский язык) по трём критериям, составленным по аналогии с критериями проверки письменной части ОГЭ: «Решение коммуникативной задачи», «Организация текста» и «Лексико-грамматическое оформление» (, после чего итоговый балл конвертировался в школьную отметку. Подробнее критерии оценивания письменного задания отображены в таблице 1.

Таблица 1. Критерии оценивания задания из раздела «Writing»

Критерий	Максимальный балл	Требования к выполнению	Снижение баллов
Решение коммуникативной задачи	1,5	Содержание полностью соответствует теме и ситуации общения. Раскрыты все аспекты, указанные в задании: выражена эмпатия, даны советы (не менее 2–3), приведены возможные результаты, сделаны заключительные фразы. Объём текста: 120–150 слов (допустимо 10% отклонение).	– 0,5 балла за отсутствие одного из трёх обязательных абзацев (вступление, основная часть, заключение). – 0,5 балла за неполное раскрытие одного из аспектов (например, нет выражения эмпатии или отсутствуют результаты советов).
Организация текста	1	Текст логично выстроен. Присутствуют три чётко выделенных абзаца (вступление – основная часть – заключение). Использованы средства логической связи (first of all, also, another good idea, this way, I hope…). Обращение и подпись оформлены в соответствии с неформальным стилем.	– 0,5 балла за отсутствие логических связок или нарушение деления на абзацы (например, два абзаца вместо трёх). – 0,5 балла за неправильное оформление обращения/ подписи.
Лексико-грамматическое	2,5	Лексика и грамматика: соответствует уровню A2–	– 0,5 балла за каждые 2 ошибки (лексические и/или

Критерий	Максимальный балл	Требования к выполнению	Снижение баллов
оформление, орфография и пунктуация		B1, разнообразна, уместна, нет повторов. Допускается по 1 негрубой ошибке. Орфография и пунктуация: допускается по 1 ошибке, не искажающей смысл.	грамматические). – 0,5 балла за 2 орфографические и/или пунктуационные ошибки.

После проверки экспертом те же самые 8 писем были отправлены на проверку нейросети DeepSeek с использованием промпта, который содержал полный текст критериев оценивания и само задание. Нейросеть должна была выставить баллы по каждому критерию и дать краткий комментарий. Целью исследования было выявление как случаев полного совпадения, так и случаев расхождения, чтобы определить сильные и слабые стороны искусственного интеллекта как эксперта.

В ходе исследования выяснилось, что в 4 случаях из 8 итоговые отметки человека и ИИ совпали, а в остальных 4 наблюдались расхождения. При этом даже при совпадении итоговой отметки часто отмечалась разница в 0,5–1 балл по отдельным критериям. Наибольшие расхождения возникли по критерию «Решение коммуникативной задачи» и «Организация текста», где человеческий фактор, а именно эмпатия, понимание контекста и жанра, играет решающую роль.

Первый пример демонстрирует ситуацию, когда и эксперт, и нейросеть оценивают работу оценкой «2», однако баллы по отдельным критериям различаются. В письме автор формально выражает готовность помочь, но содержание не соответствует теме: вместо советов по проблеме буллинга даются рекомендации по улучшению оценок для футбольной команды. Учитель оценил решение коммуникативной задачи в 0,5 балла из 1,5. Нейросеть оказалась строже и поставила за этот критерий 0 баллов, отметив грубое нарушение содержания. По лексико-грамматическому оформлению мнения разошлись: эксперт насчитал множество ошибок и снизил оценку до 0,5 балла, тогда как DeepSeek, строго следуя математике критерия, выставил 1 балл. Этот случай показывает, что DeepSeek может быть даже более чувствителен к логике и релевантности содержания, чем человек, но при подсчёте языковых ошибок демонстрирует буквальное следование инструкции.

Второй пример демонстрирует обратную ситуацию, когда нейросеть проявила больше снисходительности к форме, чем человек. В письме автор выражает эмпатию и даёт три совета с результатами. Эксперт высоко оценил решение коммуникативной задачи и организацию текста, но по лексико-грамматическому оформлению снизил

оценку до 2 баллов из-за трёх ошибок. Нейросеть применила ту же математическую логику и также снизила оценку на 0,5 балла, однако расхождение возникло из-за различной строгости к ошибкам при выставлении итоговой отметки.

Ещё один случай расхождения демонстрирует проблему восприятия эмпатии и стиля. Эксперт отметил отсутствие выраженной эмпатии и несоответствие заключительных фраз жанру письма-совета. Нейросеть поставила ровно такие же баллы по каждому критерию и пришла к тому же итоговому результату, что подтверждает способность DeepSeek адекватно оценивать формальные и содержательные аспекты, если они явно прописаны в критериях.

Анализ результатов показывает, что нейросеть DeepSeek демонстрирует высокую эффективность при оценке формальных параметров: она безошибочно определяет наличие абзацев, логических связок, объём текста, а также подсчитывает орфографические и грамматические ошибки, строго следуя заложенной в критерии математике.

Однако DeepSeek испытывает трудности с оценкой нюансов коммуникативной задачи, таких как глубина эмпатии, стилистическое соответствие жанру и связность аргументации. В случаях, когда совет формально присутствует, но не соответствует контексту проблемы, нейросеть может быть как чрезмерно строгой, так и, наоборот, снисходительной, в зависимости от того, насколько чётко это противоречие прописано в промпте.

Кроме того, расхождения в итоговых отметках часто возникают из-за различного подхода к интерпретации шкалы перевода баллов и строгости к ошибкам: эксперт может округлять в меньшую сторону, руководствуясь общим впечатлением от работы, тогда как нейросеть оперирует исключительно формальной арифметикой.

Полученные данные согласуются с результатами аналогичных исследований, проведённых с использованием других ИИ-систем (Grammarly, Write & Improve), которые также демонстрируют высокую точность в формальных аспектах и ограниченность в оценке творческих и контекстуальных элементов [5, с. 280]. Это указывает на необходимость дальнейшего совершенствования ИИ-систем, способных учитывать семантические и прагматические особенности текста.

Проведённое исследование подтверждает, что современные нейросетевые технологии могут служить надёжным вспомогательным инструментом для учителя, особенно на этапе первичной проверки формальных параметров и подсчёта ошибок. Однако оценка содержательных аспектов, требующих понимания контекста,

жанровых особенностей и человеческих эмоций, по-прежнему остаётся прерогативой педагога.

Список литературы

1. Сысоев П. В., Хмаренко Н. И. Обучение студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии обучения в сотрудничестве // Язык и культура. – 2022. – № 59. – С. 271-285.
2. Сысоев П. В. Искусственный интеллект в образовании: понятие, векторы применения и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2023. – № 2. – С. 15–28.
3. Warschauer M., Healey D. Computers and language learning: An overview // Language Teaching. – 2020. – Vol. 31, No. 2. – P. 57–71.
4. Титова С. В. Цифровые технологии в языковом образовании: теория и практика. – М.: Эдитус, 2023. – 248 с.
5. Kukulska-Hulme A., Shield L. An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction // ReCALL. – 2022. – Vol. 20, No. 3. – P. 271–289.

Список источников

6. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. Теория и практика дистанционного обучения. – М.: Академия, 2020. – 416 с.
7. Chapelle C. A. Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research. – Cambridge: Cambridge University Press, 2021. – 232 p.
8. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – М.: АРКТИ, 2021. – 176 с.
9. Ваулина Ю. Е., Дули Д., Подоляко О. Е., Эванс В. Английский язык. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций. – М.: Express Publishing: Просвещение, 2022. – 216 с.

Дата публикации 30.09.2026

УДК 373.24

Егорова Г.В. Ресурсы дошкольной образовательной организации в формировании социально-культурной идентичности детей на основе национальных традиций

Егорова Галина Викторовна
Учитель-логопед МАДОУ «Детский сад № 209», Россия, г. Златоуст
Logo.gala@yandex.ru

The resources of a preschool educational institution in shaping the socio-cultural identity of children based on national traditions

Egorova Galina Viktorovna
Speech Therapist at МАДОУ «Kindergarten No. 209», Russia, Zlatoust

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты формирования социально-культурной идентичности обучающихся на основе национальных традиций, в условиях дошкольной образовательной организации. На основе ориентиров федеральных законодательных актов и результатов анкетирования родительской и педагогической общественности обоснована необходимость организации системной воспитательной работы с дошкольниками по сохранению ценностей российского общества. Особое внимание уделяется анализу и содержанию воспитательной работы с детьми в данном направлении, раскрываются возможности дошкольной образовательной организации в содружестве с семьями и учреждениями культуры в формировании представлений детей об общественных и культурных нормах жизни в поликультурной среде Уральского региона. Сделан вывод о высоком воспитательном потенциале национальных традиций, несущих нравственные ценности, опыт поколений, представления о добре, красоте, правде, трудолюбии.

Ключевые слова: дошкольное образование, социально-культурное развитие, социально-культурная идентичность, образовательная программа, национальные традиции.

Abstract. The article examines the theoretical and practical aspects of forming the socio-cultural identity of students based on national traditions within a preschool educational organization. Drawing on the guidelines of federal legislative acts and the results of a survey of parents and the teaching community, the author substantiates the need to organize systematic educational work with preschoolers to preserve the values of Russian society. Particular attention is paid to analyzing the content of such воспитательную work with children; the possibilities of a preschool educational organization in partnership with families and cultural institutions are revealed for shaping children's ideas about the social and cultural norms of life in the multicultural environment of the Ural region. The conclusion is drawn about the high educational potential of national traditions, which carry moral values, the experience of generations, and ideas about good, beauty, truth, and diligence.

Keywords: preschool education, socio-cultural development, socio-cultural identity, educational program, national traditions.

Введение

Социально-культурная идентичность — важная составляющая личности человека, проявляющаяся в осознанном принятии культурных норм, образцов поведения, языка определённого общества. В ходе постепенной идентификации ребенок принимает и понимает социально значимые ценности, правила, ощущает себя частью семьи, народа, государства.

Широкое распространение термина «идентичность» связана с именем американского социопсихолога Э. Эриксона, который определил идентичность как «усвоенный и личностно принимаемый образ себя» [1, с. 11]. претерпевающий изменения на протяжении всей жизни человека под воздействием внутренних и внешних факторов [1].

Опираясь на федеральную законодательную основу, определяющую ключевые ценности российского общества [6], дошкольное образование уделяет формированию социально-культурной идентичности дошкольников значительное внимание. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в числе ведущих принципов закрепляет «приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства» [7, п. 1.4].

Федеральная образовательная программа дошкольного образования (утверждённая Приказом Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028) дает целевой ориентир на приобщение детей к традиционным духовно-нравственным и социокультурным ценностям российского народа, воспитание подрастающего поколения как знающего и уважающего историю и культуру своей семьи, большой и малой Родины [8, п.2].

В современных условиях дошкольное образовательное учреждение обладает необходимыми ресурсами для организации комплексной работы в данном направлении, погружая детей в ценностно-ориентированную образовательную среду с поддержкой семьи и социальных партнеров.

Цель данной статьи – рассказать о возможностях дошкольной образовательной организации в формировании социально-культурной идентичности дошкольников на основе национальных традиций.

Материалы и методы исследования

Изучение психолого-педагогической и этнографической литературы говорит о важности этнокультурного компонента в воспитании, так как традиции выступают средством формирования национального самосознания, воспитания культуры межнационального общения и нравственных качеств у детей. Народность воспитания

подчеркивал К.Д.Ушинский [2]. Этнопедагог Г.Н. Волков глубоко исследовал, как народные традиции и опыт воспитания могут и должны быть использованы в современном образовательном процессе [3].

Анкетирование педагогов, проведенное в учреждении, показало, что более 80% из них имеют верные представления о традициях своего народа и осознают необходимость их использования в воспитании, однако на практике это редко находит отражение в педагогической деятельности.

Анкетирование родителей выявило противоречивую картину: 100% родителей поддерживают нашу работу и считают, что возрождение традиций укрепляет семью и общество в целом, хотят узнать о них больше и готовы помогать детскому саду в их передаче, но имеют недостаточную информированность о своих национальных традициях и праздниках.

Таким образом, анализ данных дает возможность сделать вывод о необходимости построения системы работы по формированию представлений об общественных культурных нормах на основе национальных традиций, используя ресурсы детского сада, семьи и социальных партнеров.

Основная часть

Для результативной организации работы в данном направлении педагогическим коллективом определены следующие условия:

- разработка парциальной программы;

- инновационный подход к использованию методов и приемов работы с детьми и родителями;

- создание мини-музеев в группах по ознакомлению детей с культурой народов, проживающих на территории Уральского региона;

- привлечение родителей и социальных партнеров - учреждений культуры.

На основе практико-методических материалов, наработанных и систематизированных специалистами МАДОУ «Детский сад № 209» Златоустовского городского округа для детей старшего дошкольного возраста разработана образовательная программа «Уральская карусель», основная цель которой создание условий для формирования социально-культурной идентичности дошкольников на основе национальных традиций народов Уральского региона.

Работа в рамках данной программы подразумевает не единичное проведение мероприятий, а системное погружение дошкольников в мир народных ремёсел, фольклора, праздников на основе основных видов детской деятельности: познание, игра, творчество, труд.

За основу развития социально-культурной идентичности дошкольников в Программе взяты национальные традиции, включающие элементы народной культуры, через знакомство с которыми ребенок познает уклад жизни, труд и культуру народов родного края [4]. Дети знакомятся с трудовыми, игровыми, творческими и праздничными традициями русских, башкир, татар (народностей людей, посещающих учреждение).

В каждом событии (мероприятии, празднике, коллективном творческом деле) присутствует информационная/ деятельностная/эмоциональная составляющие. Они помогают глубоко раскрыть определенную тему в рамках Календарно-тематического плана, транслировать информацию о традиционных ценностях народов Уральского региона и совершить в ходе совместной деятельности социально или лично значимые дела, такие как творческая, волонтёрская и общественно полезная работа.

Программа включает три взаимосвязанных блока, реализуемых в логике от простого к сложному.

1 блок: «Мы живём на Южном Урале».

2 блок: «Уральские мастеровые».

3 блок: «Народный календарь».

В процессе решения задач первого блока «Мы живём на Южном Урале» дошкольники узнают, что:

- на Южном Урале живет народ с богатой историей и культурой;

- в Уральском регионе проживают люди различных национальностей, отличающихся своими традициями, культурой, бытом, праздниками, но сохраняющими основные жизненные ценности (любовь и защита Родины, семьи, уважение к старшим, помощь младшим, гостеприимство, трудолюбие, бережное отношение к окружающей среде);

- уважительное отношение взрослых и детей к народам различных национальностей и их культуре - залог мирного сосуществования.

Работа в рамках второго блока: «Уральские мастеровые» помогает дошкольникам сформировать первоначальные представления об:

- основных ремёслах народов Урала (ткачество, народная игрушка и игра, уральская роспись, лепка, театр);

- декоративно-прикладном, устном народным творчестве: пословицы, потешки, сказки, игры, песни, хороводы;

- профессиях, наиболее распространённых в регионе, их значением в развитии промышленности и ремёсел на Урале.

Данная работа ведётся в рамках детских студий («Глинка», «ральский завиток», «Волшебный клубок», «Сказка из сундучка», «Игрушка на ладошке», «Молодецкие игры»).

Работа в 3 блоке: «Народный календарь» показывает воспитанникам связь народной жизни, трудовой деятельности людей, праздников с сезонными изменениями и календарём.

Педагогическим коллективом для воспитанников организуются не только традиционные формы образовательно-воспитательной работы, но и разрабатываются современные, авторские технологии, подразумевающие включение родителей воспитанников и учреждения культуры, такие как «Гостевой час», «Семейный круг», «День народных игр», «Фестиваль «Хранители народных традиций», городской семейный фестиваль «Солнечный круг», городская интерактивная игра-викторина «Марафон эрудитов» и др.

Организованные мероприятия носят «эмоционально насыщенный характер, где дети могут испытать удивление от знакомства с новым, радость узнавания от уже освоенного, гордость за достижения нашей Родины в прошлом и настоящем, сопричастности, благодаря включенности в социально значимые события, мероприятия …» [5, с 215].

Для повышения эффективности работы в учреждении идет обогащение образовательной среды: оборудуется пространство детских студий, оснащаются мини-музеи в группах («Русская изба», «Башкирский дом», «Музей фольклора»). Пополнение экспонатами происходит как по инициативе педагогов, родителей, так и детей.

Заключительные выводы

Формирование социально-культурной идентичности дошкольников сложный многогранный процесс. Положительная динамика достигается только при интеграции усилий педагогов, родителей и учреждений культуры. Поддержка со стороны социальных партнеров - «Централизованная библиотечная система», «Городской музей», «Дом дружбы народов» позволяет обогатить содержательную сторону воспитательного процесса. Посещение детьми тематических выставок, спектаклей, мастер-классов, встреча с людьми различных национальностей (русские, башкиры, татары) позволяет более глубоко развивать социальные, культурные и эмоциональные компетенции.

Дети позитивно реагируют на участие в разнообразных видах деятельности, народных праздниках, отражают новые знания в игровой и повседневной

деятельности, используют заклички в играх, включают элементы народного костюма в сюжетно-ролевые игры, в изобразительной деятельности используют элементы уральской росписи, толерантно относятся к культурам разных народов. Родители охотно посещают организуемые мероприятия, оказывают поддержку в обогащении среды и организации мероприятий.

Представленный опыт работы педагогического коллектива дает возможность подтвердить, что условия дошкольной образовательной организации во взаимодействии с семьей и учреждениями культуры позволяют плодотворно использовать национальные традиций для построения системной работы по формированию социально-культурной идентичности дошкольников.

Список литературы

1. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Эриксон. - М.: Прогресс, 1996. - 344 с.
2. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1988. – С. 194–256.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – Чебоксары, 1974. – 244 с.
4. Бабунова Е.С., Турченко В.И., Лопатина Е.Г., Градусова Л.В. «Наш дом – Южный Урал: программа воспитания и развития детей дошкольного возраста на идеях народной педагогики» /Челябинск: Взгляд, 2007.
5. Коротаева Е.В. Формирование образа Родины у детей дошкольного возраста // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2020. №10 - 215 с.

Список источников

6. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) // Гарант: информационно-правовой портал. – URL: https://base.garant.ru/70512244 (дата обращения: 24.08.2026).
8. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утв. приказом Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028 // Гарант: информационно-правовой портал. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493 (дата обращения: 24.08.2026).

Дата публикации 27.09.2026

УДК 371.3

Зайцева О.Д., Злобина С.Н., Степенко С.Н., Твердохлебова С.Н., Достижение метапредметных образовательных результатов как фактор повышения качества выполнения заданий ГИА по биологии

Зайцева Ольга Дмитриевна
старший методист областного государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Белгородский институт развития образования», РФ, г. Белгород
zayceva_od@ belgov.ru

Злобина Светлана Николаевна
учитель биологии муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Верхнесеребрянская средняя общеобразовательная школа Ровеньского муниципального округа Белгородской области», РФ, п. Ровеньки
svetlana-zlobina0303@yandex.ru

Степенко Светлана Николаевна
методист областного государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Белгородский институт развития образования», РФ, г. Белгород
stepenko_sn@belgov.ru

Твердохлебова Светлана Николаевна
учитель биологии муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Айдарская средняя общеобразовательная школа имени Б.Г. Кандыбина Ровеньского муниципального округа Белгородской области», РФ, п. Ровеньки
tverdohlebova.cvetlana@yandex.ru

Achieving meta-subject educational results as a factor in improving the quality of GIA biology assignments

Zayceva Olga Dmitrievna
senior methodologist of the Valuysky intermunicipal Methodological Center, Regional State Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education «Belgorod Institute of Educational Development», Russia, Belgorod

Zlobina Svetlana Nikolaevna
Biology Teacher at the Municipal Budgetary General Education Institution «Verkhneserebryanskaya Secondary General Education School of the Rovenky Municipal District of the Belgorod Region», Russia, Rovenki

Stepenko Svetlana Nikolaevna
methodologist of the Valuysky intermunicipal Methodological Center, Regional State Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education «Belgorod Institute of Educational Development», Russia, Belgorod

Tverdokhlebova Svetlana Nikolaevna
Biology teacher at the municipal budgetary general education institution «Aidarskaya Secondary General Education School named after B.G. Kandybin» of the Rovenki Municipal District of the Belgorod Region, Russia, Rovenki

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования метапредметных результатов как ключевого фактора успешной подготовки обучающихся к государственной итоговой аттестации (ГИА) по биологии. Авторы анализируют смещение акцентов в Федеральном государственном образовательном стандарте от накопления предметных знаний к способности применять их в нестандартных ситуациях и показывают, как это отражается в структуре контрольно-измерительных материалов. На конкретных примерах заданий первой и второй частей КИМ демонстрируются типичные ошибки учащихся, связанные с дефицитом познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий. Авторами предложены методические приёмы развития метапредметных навыков, а также разграничены понятия предметного и метапредметного результатов. Авторы приходят к выводу о том, что системное формирование метапредметных результатов является наиболее надёжным фактором получения высоких баллов на экзамене и основой для дальнейшего обучения в вузе.

Ключевые слова: ГИА по биологии, метапредметные результаты, функциональная грамотность, универсальные учебные действия, анализ биологических данных.

Abstract. The article examines the problem of developing metasubject results as a key factor in the successful preparation of students for the state final assessment (GIA) in biology. The authors analyze the shift in emphasis in the Federal State Educational Standard from the accumulation of subject-specific knowledge to the ability to apply it in non-standard situations and show how this is reflected in the structure of control and assessment materials. Using specific examples of tasks from the first and second parts of the control and assessment materials, the authors demonstrate typical student errors related to a lack of cognitive, regulatory, and communicative universal learning actions. The authors propose methodological approaches to developing metacognitive skills and distinguish between the concepts of subject-specific and metacognitive outcomes. The authors conclude that the systematic development of metacognitive outcomes is the most reliable factor in achieving high exam scores and the foundation for further studies at university.

Keywords: state exam in biology, meta-subject outcomes, functional literacy, universal learning actions, analysis of biological data.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) смещает акцент с накопления исключительно предметных знаний на формирование способности применять их в новых, нестандартных ситуациях [5]. Контрольно-измерительные материалы (КИМ) ГИА по биологии последних лет полностью отражают это условие. Практика показывает, что ученик может выучить всю теорию зоологии или генетики, но получить низкий балл из-за неумения читать условие задачи, интерпретировать график или выстроить логику ответа во второй части.

Следовательно, дефицит метапредметных навыков становится главным ограничителем при получении высоких баллов. Качество выполнения заданий ГИА напрямую зависит от того, насколько системно учитель работает над развитием регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий.

Рассмотрим ключевые группы метапредметных результатов и их влияние на выполнение некоторых блоков экзаменационной работы.

Задания первой части КИМ давно вышли за рамки проверки простого узнавания терминов. Они требуют умения извлекать сведения, представленные в различных знаковых системах: текстах, таблицах, графиках, схемах. Невыполнение таких заданий – типичное проявление пробелов в познавательных УУД [1].

Пример. Задание с фрагментом научной статьи о влиянии мутагенов на частоту кроссинговера у дрозофилы. Текст содержит термины «контрольная группа», «статистическая значимость», описание методики эксперимента.

Типичная ошибка – ученик ищет в тексте прямое слово-ответ, не понимая сути описанного опыта. Он видит цифры, но не считывает причинно-следственную связь.

Метапредметное решение. На уроках необходимо внедрять практику работы с несплошными текстами.

Целесообразно применять следующие методические приемы [2]:

- «Чтение с остановками». Приём строится на чередовании чтения и обсуждения. Текст заранее разбивается на смысловые фрагменты. На каждой «остановке» происходит одно из действий: проверка понимания, прогнозирование, анализ и интерпретация или установление связи с личным опытом.
- Маркировка текста (ИНСЕРТ). Ученик делает пометки на полях или прямо в тексте, чтобы выделить ключевые моменты, систематизировать знания и глубже осмыслить прочитанное. Пометки могут быть такие: «новое знание», «противоречит моим представлениям», «пример из жизни» или общепринятые значки.

Таким образом обучающийся научится видеть структуру научного исследования за любым текстом, что позволит безошибочно отвечать на вопросы об объекте, субъекте, методе и выводе автора.

Другой яркий пример – задания, представляющие собой мини-кейс с графическими данными.

Примером может служить график зависимости скорости фотосинтеза от температуры и таблица с концентрацией углекислого газа [6] .

Типичные ошибки заключаются в том, что ученики списывают цифры с осей координат без учета масштаба и контекста, подменяют анализа тренда простым описанием точек.

Решением является регулярное использование приема «ПОПС-формула» (Позиция – Обоснование – Пример – Следствие) при анализе диаграмм. Ученик должен не просто сказать «график растет», а аргументировать: «При повышении температуры до 35°С скорость фотосинтеза увеличивается (позиция и обоснование), так как возрастает активность ферментов цикла Кальвина (биологический пример), однако дальнейший рост приведет к денатурации и падению кривой (прогноз/суждение)».

Задания второй части ГИА требуют развёрнутого ответа. Главная проблема здесь – не дефицит знаний, а неумение управлять своим временем и вниманием, структурировать ответ в соответствии с критериями оценивания.

В качестве примера может выступать высокобалльное задание на анализ биологической задачи. Требуется решить задачу на дигибридное скрещивание или сцепленное наследование, составить схему решения и пояснить ее.

Ученик ошибается в том, что начинает сразу рисовать решетку Пеннета, забывая выписать дано, определить доминантные признаки и объяснить ход рассуждений. В итоге он получает верный числовой ответ, но теряет баллы на этапе объяснения и схемы.

Метапредметным решением будет формирование привычки составлять ментальную карту или краткий алгоритм перед решением любой сложной задачи.

Также можно использовать алгоритм для задач по генетике:

1. Декодировать символы (что значит Aa, Bb).
2. Определить тип взаимодействия генов.
3. Записать схему брака родителей.
4. Составить гаметы (проверив себя правилом чистоты гамет).
5. Оформить решетку и сделать вывод.

На уроках этому учит прием взаимоконтроля по чек-листу критериев: обменявшись тетрадями, ученики проверяют не столько правильность конечного числа, сколько наличие всех промежуточных этапов рассуждения.

Развитый навык планирования предотвращает потерю времени на экзамене и гарантирует соответствие ответа строгим критериям экспертов, где логика часто ценится выше финальной цифры [3].

Даже биологически безупречный ответ на задания второй части может быть оценен минимальным баллом, если он написан небрежно, нелогично или содержит речевые ошибки, искажающие смысл.

Например, задание на обобщение и применение знаний о человеке и экосистемах. Нужно привести аргументы в защиту определенной позиции (например, о роли витаминов). К типичным ошибкам будут относиться фрагментарные ответы («нужен для роста», «нет – будет цинга»), отсутствие связности, нарушение иерархии тезиса и доказательства.

Использование на уроках структуры академического письма даже в коротких письменных ответах, приема «Утверждение + Доказательство + Микропример» будут способствовать формированию у обучающихся навыков ясного, логичного и доказательного изложения мыслей [4].

Образец трансформации слабого ответа в сильный:

Было: «Белки нужны для иммунитета».

Стало: «Для формирования специфического иммунитета необходимы белковые молекулы – антитела (утверждение). Они синтезируются клетками крови в ответ на проникновение антигена (доказательство). Например, после вакцинации против кори организм вырабатывает антитела, которые при повторном контакте с вирусом мгновенно его нейтрализуют (микропример)».

Регулярная тренировка трёхчастной структуры на коротких учебных фрагментах снимает страх перед заданиями со свободным ответом.

Для систематизации этой работы эффективно использовать матрицу соответствия «Элемент КИМ ГИА – Формируемое УУД – Методический прием». Фрагмент такой матрицы представлен в таблице 1.

Таблица 1. Матрица соответствия

Элемент КИМ	Метапредметный результата	Методический прием
Задания на выбор верного утверждения по тексту	Поисковое чтение, различение факта и мнения	Стратегия «тонких» и «толстых» вопросов к тексту
Кейс с таблицей/графиком	Преобразование информации, установление корреляций	Прием «Рыбья кость» (диаграмма Исикавы) для поиска причин явления
Генетическая задача	Планирование деятельности, пошаговый контроль	Совместное составление алгоритмов-рефлексантов
Задания на экологическое обобщение	Построение логических цепочек, аргументация	Дебаты в формате «Один плюс / один минус» с обязательной фиксацией доказательств

Для выстраивания эффективной системы подготовки учителю необходимо чётко различать два понятия: предметный и метапредметный результаты. Традиционный урок биологии часто останавливается на первом, тогда как КИМ второй части требует от выпускника второго.

Разница заключается в следующем.

Предметный результат (знание факта) – это способность ученика воспроизвести заученную информацию. Он знает, что, например, АТФ – это универсальный источник энергии, а митохондрия – ее энергетическая станция. На базовом уровне он успешно справляется с заданиями первой части, где нужно поставить крестик в нужном поле. Это фундамент, необходимый, но недостаточный для высокого балла.

Метапредметный результат (способ действия) – это способность использовать этот факт, как инструмент для анализа новой, незнакомой ситуации [7]. Это ответ не на вопрос «Что это?», а на вопросы «Почему именно так работает система?» и «К чему приведет сбой этой системы?». Именно этот уровень компетенций проверяет вторая часть экзамена.

Наглядно эту трансформацию можно проследить на примере одного из самых сложных типов заданий – биологической задачи с изображением клеточного процесса (например, фрагмента транскрипции или репликации ДНК) (табл. 2).

Таблица 2. Уровни выполнения биологической задачи с изображением клеточного процесса

Уровень	Требование задания	Ответ ученика
1. Предметный (репродуктивный)	Определите процесс, изображенный на рисунке, и назовите структуру А.	«На рисунке показан матричный синтез белка – трансляция. Структура А – рибосома». (Факт назван верно, 1 балл).
2. Метапредметный (аналитический)	Объясните, почему этот процесс называют матричным, и докажите, используя данные рисунка, что структура Б является молекулой тРНК.	«Процесс называется матричным, так как сборка полипептидной цепи происходит по матрице – молекуле иРНК (синтез всегда идет на основе шаблона). Молекула Б является тРНК, что доказывают три признака: наличие антикодона, комплементарного кодону иРНК; специфическая «клеверная» форма молекулы; акцепторный конец на противоположной стороне, способный присоединять аминокислоту». (Продемонстрирован навык классификации, выявления причинно-следственных связей и аргументации через множественный выбор критериев).

Во втором случае знание о том, как выглядит тРНК, становится лишь отправной точкой. Главное действие разворачивается вокруг применения этого знания: ученик выделяет существенные признаки объекта, отделяя их от несущественных, сопоставляет две разные информационные модели (текстовое описание функции и графическое изображение структуры) и выстраивает доказательную базу.

Вторая часть ГИА принципиально антидогматична. В ней нет единственно верного текста учебника, который можно пересказать. Есть биологический контекст (график мутагенеза, схема нарушения мейоза, текст об инвазивном виде), к которому нужно применить универсальные инструменты мышления:

- Анализ: разложение сложной схемы на функциональные элементы.
- Синтез: объединение знаний из разных тем (например, физики диффузии и физиологии дыхания) для объяснения одного явления.
- Прогнозирование: определение последствий удаления звена из пищевой цепи или блокировки фермента.

Именно поэтому простое увеличение часов на повторение курса дает закономерный спад эффективности после прохождения определенного порога баллов. Дальнейший рост возможен только через смену педагогической оптики: мы перестаем спрашивать у детей «Что они знают?» и начинаем тренировать их отвечать на вопрос «Как они будут действовать с этим знанием в условиях неопределенности?».

Ученик, достигший метапредметного результата, видит за конкретным рисунком клетки не просто картинку для подписи, а работающую модель. Ошибка в такой задаче возникает не потому, что школьник забыл строение тРНК, а потому, что его не научили алгоритму доказательства. Формирование такого алгоритма и есть главная задача учителя при подготовке ко второй части ГИА. Когда биология превращается из набора фактов в набор инструментов познания, качество выполнения экзаменационной работы неизбежно выходит на новый уровень.

Подготовка к ГИА перестает быть стрессовым процессом механического запоминания фактов, если она строится на фундаменте метапредметных результатов [8]. Когда выпускник владеет инструментами познания (умеет анализировать, классифицировать, моделировать), саморегуляции (планирует время, контролирует полноту ответа) и коммуникации (грамотно оформляет мысль), биология превращается из набора параграфов в живой способ мышления. Именно достижение этих образовательных результатов является сегодня самым надежным фактором получения высоких баллов на экзамене и, что гораздо важнее, залогом дальнейшего успешного обучения в вузе.

Список литературы

1. Ковалева Г. С., Красновский Э. А. Оценка метапредметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования // Педагогические измерения. – 2023. – № 4. – С. 15-38.
2. Тимофеева Л. Л., Карачинцев Д. Н. Формирование функциональной грамотности на уроках естественно-научного цикла: от теории к практике ГИА // Биология в школе. – 2024. – № 2. – С. 41-50.
3. Некрасова С. В., Формирование метапредметных результатов на основе «согласующихся» заданий при изучении учебного предмета «Биология» // Известия ВГПУ. 2025. № 2 (195).
4. Серова Т.. Разработка контрольно-измерительных материалов (КИМов) для ЕГЭ и ОГЭ по биологии: подходы, принципы и перспективы // Актуальные исследования. 2024. №28 (210). С. 78-89.

Список источников

5. Федеральный государственный образовательный стандарт. Единое содержание общего образования [сайт]. https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standards (дата обращения: 07.09.2026).
6. Черноскутова Ю. А., Формирование и критериальная оценка метапредметных результаттов на уроках биологии в 6 классе. // Сборник материалов по формированию и оценке метапредметных результатов ФГОС / Министерство образования Свердловской области, Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования»; авт.-сост. С. В. Алейникова, В. Г. Литвинчук, Ю. С. Марченко, Л. О. Черкасская. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2026. – 353 с.
7. Достижение метапредметных результатов в рамках изучения предметов естественно-научного блока (основное общее образование): методические рекомендации / Н. А. Заграничная, Л. А. Паршутина, А. Ю. Пентин, А. В. Теремов. — Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. — С. 60-85.
8. Рохлов В. С., Скворцов П. М. Методика преподавания биологии. Подготовка к государственной итоговой аттестации : учебное пособие. – М.: Издательство «Национальное образование», 2024. – 288 с.

Дата публикации 16.09.2026

УДК 372.881.1

Игнаткина И.В. Повышение мотивации у студентов при обучении иностранному языку при помощи современных технологий и методов

Игнаткина Ираида Викторовна
старший преподаватель кафедры иностранных языков, ПГУТИ «Поволжский государственный университет телекоммуникации и информатики», РФ, г. Самара
nir21@mail.ru

Increasing students' motivation in learning a foreign language using modern technologies and methods

Ignatkina Iraida Viktorovna
Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Volga State University of Telecommunications and Informatics, Samara, Russia

Аннотация. В статье анализируются основные способы повышения мотивации у студентов при обучении иностранному языку. В частности, рассматривается положительное влияние онлайн-курсов, научной деятельности и мобильных приложений на повышение мотивации у студентов. Анализируются эмпирические данные, которые подтверждают эффективность использования отдельных методов. Основной акцент автором сделан на цифровых технологиях, которые могут быть внедрены в образовательный процесс со стороны преподавателя. В рамках настоящей научной статьи вырабатываются основные рекомендации по использованию нейросети как средства повышения мотивации у студентов при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: мотивация, иностранный язык, цифровые технологии, геймификация, искусственный интеллект.

Abstract. The article analyzes the main ways to increase students' motivation when learning a foreign language. In particular, it examines the positive impact of online courses, research activities, and mobile applications on increasing students' motivation. Empirical data that confirm the effectiveness of using certain methods are analyzed. The author places the main emphasis on digital technologies that can be integrated into the educational process by the teacher. Within the framework of this scientific article, the main recommendations for using neural networks as a means of increasing students' motivation when learning a foreign language are developed.

Keywords: motivation, foreign language, digital technologies, gamification, artificial intelligence.

Особый научный интерес вызывает вопрос, связанный с повышением мотивации у студентов при обучении иностранному языку. Данная проблематика достаточно исследована в рамках научной литературы как отечественных, так и зарубежных авторов. Однако настоящее исследование носит более комплексный

характер, обобщая эмпирические данные по различным способам повышения мотивации и выработке практических рекомендаций.

Можно с уверенностью сказать, что внедрение цифровых технологий и новых методов в процесс обучения оказало положительное влияние на повышение мотивации у студентов. Вместе с тем в рамках статьи важно актуализировать наиболее эффективные современные технологии и методы, которые позволяют повысить мотивацию при обучении иностранному языку.

Мотивация считается одним из основных факторов, способствующих академической успеваемости, особенно на занятиях по изучению иностранных языков, где у студентов мало возможностей контактировать с носителями языка. В свою очередь, это связано с тем, что высокомотивированные студенты, как правило, готовы учиться и активно участвуют во время занятий, что позволяет им получать больше информации, которая помогает добиться успеха в изучении языка. Таким образом, мотивация рассматривается как внутренняя сила, которая побуждает учащихся прилагать усилия для достижения высоких результатов.

Проблема низкой мотивации к обучению иностранному языку является крайне распространенной. Однако в современном мире сложно переоценить значение уровня владения иностранным языком. Так, в ряде профессий знание иностранного языка является одним из обязательных условий для трудоустройства, поэтому систематически вырабатываются новые методы, которые могут быть задействованы для повышения мотивации у студентов к изучению иностранного языка.

В данном аспекте существенное влияние оказала цифровизация всех сфер. Не является исключением и образовательный процесс. Внедрение новых технологий делает процесс обучения более интересным и интерактивным. Условия пандемии предопределили популяризацию дистанционного обучения и появление множества онлайн-курсов, которые ныне востребованы среди лиц, которые хотят выучить иностранный язык, но не имеют возможности обучаться оффлайн.

Множество эмпирических исследований, проведенных различными авторами, демонстрируют достаточно успешные показатели, связанные с использованием онлайн-курсов для повышения мотивации у студентов при обучении иностранному языку. Примером будет исследование И. В. Щербаковой, Е. А. Волченкова. В рамках эксперимента еще в 2021 году был запущен онлайн-курс «Иностранный язык (немецкий)» на базе Донского государственного технического университета, который показал положительное влияние на мотивацию студентов при обучении иностранным языкам. Изначально курс включал 19 участников первого курса, но

постепенно количество студентов выросло до 35. Участники показывали высокий уровень владения немецким языком и проявляли активный интерес к выполнению заданий на немецком. Результаты показали, что онлайн-курс не только укрепляет знания по лексике и грамматике, но и развивает коммуникацию. Онлайн-курс зарекомендовал себя достаточно эффективно при обучении иностранному языку студентов технических специальностей [1, с. 223].

Еще одним эффективным методом, который успешно используется на практике, является научная деятельность, в которую вовлекаются студенты при изучении иностранного языка. Например, посредством создания междисциплинарных проектов, подготовки и выступления с докладами на иностранном языке, участия в международных конкурсах.

Так, в Ростовском филиале РТА функционирует «Лингвистический учебно-научный центр», где студенты получают консультации по переводу и написанию научных статей. Данные демонстрируют об увеличении публикаций со стороны студентов [2, с. 119]. Этот метод можно дополнить еще одним мотивационным фактором, который будет связан с тем, что за написание и публикацию научной статьи на изучаемом иностранном языке преподаватель это засчитывает в процессе обучения (например, дает право на получение автоматического зачета по предмету или «бонус» на экзамене).

Нельзя не отметить и преимущества использования мобильных приложений в процессе преподавания иностранного языка. Мобильные приложения, предназначенные для обучения иностранного языка, становятся все более привлекательными для студентов. Вместе с тем преподавателям важно объяснить студентам необходимость отделять полезную информацию от отвлекающей.

Так, исследования показывают, что студенты, активно использующие мобильные приложения, улучшают свои навыки иностранного языка по сравнению с теми, кто использует традиционные методы выполнения самостоятельной и аудиторной работы. Успеваемость первой группы повысилась, особенно среди студентов с отметками «удовлетворительно», а количество учащихся с отметками «хорошо» увеличилось на 15% [3, с. 142].

Кроме того, в рамках эксперимента наблюдалось развитие иноязычной коммуникативной компетенции, повышая число «говорящих» студентов и улучшая их навыки в различных аспектах языка, таких как грамматика, лексика и устная речь. Использование мобильных приложений привело к повышению мотивации, поскольку студенты стали чаще обращаться к ним, проводя больше времени за

упражнением и проявляя интерес к дополнительным материалам [3, с. 142]. В данной связи можно отметить, что результаты исследования подтверждают, что мобильные технологии способствуют совершенствованию лексических, грамматических и произносительных навыков, а также укрепляют коммуникативную компетенцию.

Одним из современных инструментов повышения мотивации в онлайн-обучении является геймификация [4, с. 425].

Искусственный интеллект оказывает все большее влияние на образовательную практику и изучение языков во всем мире. Приложения на основе нейросети предоставляют учащимся мгновенный перевод, исправление грамматических ошибок, поддержку в изучении лексики и персонализированную обратную связь [5, p. 482].

Несмотря на, казалось бы, существенные преимущества ИИ и безоговорочное его влияние на повышение мотивации к изучению иностранному языку, многочисленные исследования свидетельствуют о двухаспектном влиянии ИИ на процесс обучения и мотивацию [6].

Так, в среднем инструменты ИИ оказывают положительное воздействие, но величина этого воздействия зависит от того, как и где они используются. Когда студенты регулярно работают с ИИ в течение длительного времени, когда преподаватели направляют их в обдуманном использовании ИИ и когда учащиеся чувствуют, что контролируют процесс, мотивационные преимущества значительно сильнее. Хотя ИИ может оказаться полезным помощником в обучении, он никогда не должен заменять собой настоящее обучение. Данные факторы должны учитываться преподавателями при задействовании нейросети в процессе обучения. В данной связи были выработаны основные рекомендации по использованию нейросети как средства повышения мотивации у студентов при обучении иностранному языку.

Во-первых, нейросеть не должна заменять преподавателя. Возможности ИИ должны использоваться только лишь как вспомогательные, дополнительные. Например, для создания интерактивных материалов к занятиям, при подготовке к конкурсам или учебных рекомендаций студентам определенной специальности.

При составлении заданий важно использовать разнообразные форматы информации, такие как текстовые и иллюстрированные материалы, мультимедийные презентации, аудиозаписи и видеоролики. При этом учебные материалы должны быть представлять интерес и представляться в совокупности с интерактивной подачей и возможностью реализации именно активного обучения.

Кроме того, преподаватель может использовать нейросеть как виртуального оппонента для студента. Пример: студент может выбрать определенную тему для обсуждения и начать диалог с ИИ, который будет подстраивать свои ответы в зависимости от уровня языка и контекста беседы. Нейросеть может задавать уточняющие вопросы, приводить аргументы. Представляется, что это будет способствовать улучшению разговорной речи на иностранном языке.

Во-вторых, должна быть регулярность использования ИИ в процессе обучения. Разовые занятия с вовлечением ИИ могут способствовать снижению мотивации. Так, например, крупное исследование с участием более 3500 человек показало, что, хотя сотрудничество человека и ИИ улучшило выполнение задач, оно снизило внутреннюю мотивацию после удаления ИИ [7]. Студенты сообщали о большей скуке и меньшей удовлетворенности, что говорит о том, что чрезмерная зависимость от ИИ может снизить не только уверенность в собственных способностях, но и мотивацию к обучению.

В-третьих, эффективное использование возможностей нейросети со стороны преподавателей может быть достигнуто только при систематическом повышении квалификации, получении навыков работы с цифровыми технологиями. Искусственный интеллект получает стремительное развитие, ежедневно его функционал расширяется, поэтому для его использования крайне важным видится процесс непрерывного обучения по работе с такой технологией.

Таким образом, работа преподавателя требует учета множества факторов, среди которых особое место занимают цифровые технологии, способствующие не только упрощению процесса обучения, но и повышению мотивации у студентов к изучению иностранного языка. Однако использование любых технологий должно соответствовать базису образовательного процесса – это взаимодействие между преподавателем и студентом. Проанализированный материал подчеркивает важность использования интерактивных форм обучения, что позволяет достигать высоких результатов в изучении иностранного языка и стимулировать мотивацию студентов к его освоению.

В данной связи выработаны рекомендации по использованию нейросети как средства повышения мотивации у студентов в обучении иностранному языку. В первую очередь, нейросеть не должна выступать заменой преподавателю; ее возможности следует использовать лишь как дополнительные инструменты, подбирая интерактивные материалы и учебные рекомендации для студентов конкретной специальности. При этом необходимо обеспечить регулярность

использования ИИ в процессе обучения, так как разовые занятия могут снизить мотивацию у студентов. Эффективное использование нейросети возможно лишь при постоянном повышении квалификации преподавателей и освоении новых цифровых технологий, что, в свою очередь, станет важным элементом непрерывного обучения преподавателей.

Помимо использования современных цифровых технологий важно и задействовать иные методы. Например, это научная деятельность студентов (в частности, написание и опубликование научных статей на изучаемом иностранном языке), за которую могут быть предусмотрены различные поощрения со стороны преподавателя. Дополнительно в образовательный процесс возможно внедрить использование специальных мобильных приложений, которые способствуют лучшему усвоению материала, развитию коммуникативных и разговорных навыков.

Стоит отметить, что мотивация в изучении иностранных языков – достаточно сложный вопрос, поскольку у каждого студента свой уровень мотивации, и преподавателям приходится творчески подходить к составлению плана занятий, чтобы помочь студентам удовлетворить свои потребности и достичь целей [8, p. 104].

Только сочетание совокупности различных методов со стороны преподавателя позволит повысить мотивацию у студентов при обучении иностранному языку.

Список литературы

1. Щербакова И.В., Волченков Е.А. Использование онлайн-курсов как способа повышения мотивации у студентов при обучении иностранному (немецкому) языку // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10, № 3(36). – С. 221-224.
2. Дышекова О.В. Научная деятельность как средство повышения мотивации студентов при обучении иностранному языку в вузе // Академический вестник Ростовского филиала Российской таможенной академии. – 2025. – № 4(61). – С. 117-121.
3. Викулина М.А., Вилкова Л.В. Обучение иностранным языкам с использованием мобильных технологий // Язык и культура. – 2024. – № 67. – С. 130-147.
4. Гобова Е.Г. Геймификация как инструмент повышения учебной мотивации в цифровой образовательной среде // Журнал «Вестник науки» от 3 мая 2026 г. № 5 (98) том 1. С. 424 - 429. 2026 г. ISSN 2712-8849 // Электронный ресурс: https://www.вестник-науки.рф/article/30082 (дата обращения: 10.09.2026 г.)
5. Dehghan A., Isomiddin qizi M.D. The Impact of Artificial Intelligence on Motivation for Foreign Language Learning // Central Asian Journal of Literature, Philosophy and Culture. – 2026. – № 7(3). – Pp. 482-485.
6. Can AI keep students motivated, or does it do the opposite? [Электронный ресурс] // URL: https://theconversation.com/can-ai-keep-students-motivated-or-does-it-do-the-opposite-264728 (дата обращения: 05.09.2026).
7. Wu S., Liu Y., Ruan M. Human-generative AI collaboration enhances task performance but undermines human's intrinsic motivation // Sci Rep. – 2025. – № 15. [Электронный ресурс] // URL: https://www.nature.com/articles/s41598-025-98385-2#citeas (дата обращения: 05.09.2026).
8. Nat P. Enhancing students' motivation in foreign language learning // Cambodian Journal of Educational Research. – 2022. – Vol. 2. – Issue 1. – Pp. 104-118.

Дата публикации 16.09.2026

УДК 378.147:78

Мэн Цзыцин Концертно-исполнительская практика китайских магистрантов в российском педагогическом вузе: опыт участия в конкурсе-фестивале «Открытые страницы. Великий Новгород»

Мэн Цзыцин
аспирант, Институт музыки, театра и хореографии
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

Concert and performance practice of Chinese master's students at a Russian pedagogical university: experience of participation in the "Open Pages. Veliky Novgorod" competition-festival

Meng Ziqing
Postgraduate student, Institute of Music, Theatre and Choreography
Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

Аннотация. В статье рассматривается концертно-исполнительская практика в вокально-хоровой подготовке китайских магистрантов российского педагогического вуза. На материале подготовки хора РГПУ им. А. И. Герцена к конкурсу-фестивалю «Открытые страницы. Великий Новгород» анализируются трудности работы с русскоязычным текстом, многоголосием и межкультурным репертуаром. Показано, что публичное выступление позволяет оценить устойчивость навыков, сформированных в репетиционном процессе, и выявить значение лингвокультурного сопровождения.

Ключевые слова: китайские студенты, вокально-хоровая подготовка, хоровой класс, концертно-исполнительская практика, русскоязычный репертуар, межкультурное музыкальное образование.

Abstract. The article examines concert and performance practice in the vocal and choral training of Chinese master's students at a Russian pedagogical university. Using the preparation of the Herzen University choir for the "Open Pages. Veliky Novgorod" competition-festival as a case, it analyses difficulties related to Russian-language lyrics, polyphonic singing and intercultural repertoire. The findings show that public performance makes it possible to assess the stability of skills developed during rehearsals and the role of language-and-culture support.

Keywords: Chinese students, vocal and choral training, choir class, concert performance practice, Russian-language repertoire, intercultural music education.

Введение

Работа с иностранным студенческим хором отличается от работы с русскоязычным коллективом прежде всего тем, что привычные для хормейстера задачи нередко накладываются друг на друга. Студенту необходимо одновременно следить за нотным текстом, дыханием, интонацией, дирижёрским жестом и звучанием своей партии. Если текст исполняется на неродном языке, к этому

добавляются произношение, понимание смысла и необходимость сохранить речевую ясность в музыкальной фразе.

Для китайских студентов этот вопрос особенно заметен в первый период обучения в России. Участники хора приходят с разным уровнем русского языка, разным опытом хорового пения и разной вокальной подготовкой. Поэтому одинаковая внешне неточность может иметь разные причины. В одном случае студент не понимает слово, в другом — понимает, но не удерживает произношение в пении; иногда причина связана не с языком, а с неуверенным знанием партии или сложностью многоголосия.

В исследованиях, посвящённых обучению иностранных студентов-музыкантов, подчёркиваются значение профессионально ориентированной языковой подготовки и необходимость учитывать культурный опыт обучающихся [1–3]. Для хорового класса это особенно существенно, поскольку слово является частью музыкального материала. Вместе с тем основой работы остаются традиционные задачи отечественной хоровой педагогики: строй, ансамбль, дыхание, дикция, фразировка и художественная выразительность [9; 10]. Вопрос заключается не в создании отдельной «методики для иностранцев», а в том, как адаптировать привычные способы работы к конкретной языковой и культурной ситуации.

Цель статьи — рассмотреть этот вопрос на материале подготовки хора китайских магистрантов РГПУ им. А. И. Герцена к конкурсу-фестивалю «Открытые страницы. Великий Новгород» и показать, какие педагогические задачи проявились особенно отчётливо в репетиционной и концертной практике.

Материал и методы

В 2025–2026 учебном году в работе хора участвовали 38 китайских студентов первого курса магистратуры Института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А. И. Герцена. Занятия проходили два раза в неделю по 90 минут под руководством кандидата педагогических наук, доцента Е. В. Аврамковой. Автор статьи находился внутри коллектива как хорист и ассистирующий участник, а в отдельных ситуациях помогал с объяснением русского текста и культурного контекста.

В статье использованы материалы включённого педагогического наблюдения, отдельные учебно-репетиционные ситуации, хоровые партитуры и материалы конкурсного выступления. При анализе внимание обращалось на то, какая трудность возникала, каким способом её пытались исправить и сохранялся ли полученный результат после возвращения к полному музыкальному фрагменту.

Исследование имеет качественный характер. Конкурс не рассматривался как педагогический эксперимент, а полученные дипломы — как доказательство причинной эффективности применяемых методов. Для настоящей работы важнее было проследить, какие навыки оказывались устойчивыми в сценической ситуации и какие затруднения вновь появлялись при усложнении исполнительской задачи.

Работа над конкурсной программой

Для конкурса были подготовлены два произведения: «Свадебный хор» из II действия оперы А. С. Даргомыжского «Русалка» и «Песня о дружбе между Россией и Китаем». Выбор этих сочинений оказался удобным для наблюдения, поскольку они ставили перед студентами разные задачи. В первом случае в центре работы находились русский текст, оперный стиль и ансамбль; во втором — двуязычное и межкультурное содержание при сохранении тех же профессиональных требований к интонации, дыханию и общему звучанию.

При работе над «Свадебным хором» наиболее устойчивой проблемой был русский вокальный текст. Неточности касались твёрдых и мягких согласных, звука [ы], сочетаний согласных и словесного ударения. Однако на практике важнее оказалось другое: отдельное слово после нескольких повторений могло звучать правильно в речи, но в пении ошибка возвращалась. Особенно часто это происходило при legato, в быстром темпе или после присоединения соседней партии.

В таких случаях простое многократное повторение всего фрагмента не всегда помогало. Репетиционная работа возвращалась к более простому уровню: сначала текст произносился как обычная речь, затем — в заданном ритме, после этого соединялся с мелодией в медленном темпе и только потом возвращался рабочий темп. Иногда, наоборот, временно убирался текст и партия пелась на нейтральном слоге, чтобы восстановить интонацию. После этого текст вновь вводился в музыкальную фразу.

Похожим образом выстраивалась работа с многоголосием. Отдельная партия могла звучать достаточно уверенно, но после присоединения другого голоса устойчивость снижалась. Поэтому использовалось постепенное соединение: отдельная партия, работа внутри партии, два голоса, затем более сложные комбинации и полный состав. Такая последовательность сама по себе хорошо известна в хоровой педагогике [9; 10]. Особенность работы с иностранными студентами состояла в том, что на каждом этапе приходилось дополнительно следить за тем, не исчезает ли разборчивость русского текста.

Не все трудности можно было решить только фонетической работой. Для «Свадебного хора» студентам требовалось понимать, что происходит в сцене, кто обращается к кому и почему музыкальный материал имеет именно такой характер. Краткое объяснение сюжета влияло не на абстрактное «знание культуры», а на конкретные исполнительские решения: речевой акцент, характер фразы, динамику и эмоциональную направленность.

«Песня о дружбе между Россией и Китаем» создавала иную ситуацию. Здесь китайские студенты уже не были только исполнителями, знакомящимися с русской культурой. Собственный языковой и культурный опыт становился частью работы над произведением. При этом национальная близость материала не упрощала профессиональные задачи: коллективу по-прежнему требовались единое дыхание, строй, баланс партий и осмысленная подача текста.

Конкурсное выступление в Великом Новгороде

4 апреля 2026 г. коллектив принял участие в XXIV Международном конкурсе-фестивале «Открытые страницы. Великий Новгород» в номинации «Академический вокал / Хоры». Концертная ситуация заметно отличается от репетиционной. На занятии можно остановиться, повторить неудобное слово, снять напряжение, отдельно проверить партию. На сцене все эти элементы должны работать одновременно, а времени на педагогическую коррекцию уже нет.

Именно на выступлении особенно хорошо было видно, что правильное выполнение отдельного упражнения ещё не означает устойчивого навыка. То, что получалось при медленном разучивании, должно было сохраниться в рабочем темпе, в другом помещении, при волнении и в полном составе. Поэтому конкурс для данного исследования важен прежде всего как ситуация проверки целостного профессионального действия, а не как самостоятельный критерий качества обучения.

По итогам выступления хор получил звание Лауреата I степени и специальный приз «За вклад в развитие российско-китайской дружбы». Эти награды важны как результат конкретной концертной работы и как признание межкультурной направленности программы. Однако сами по себе они не дают оснований утверждать, что использованная организация подготовки доказала свою эффективность для любых групп иностранных студентов.

Поездка включала также посещение музея деревянного зодчества «Витославлицы», Юрьева монастыря, Новгородского Детинца, Софийского собора, памятника «Тысячелетие России», Ярославова Дворища и памятника С. В. Рахманинову. Эти впечатления не анализировались как отдельный

экспериментальный фактор. Скорее, они создавали культурный фон, на котором профессиональная музыкальная деятельность студентов связывалась с непосредственным знакомством с исторической средой страны обучения.

Обсуждение

Наблюдения за подготовкой показали, что в работе с иностранным хором трудно жёстко разделить языковую и музыкальную составляющие. Непонятное слово может влиять на фразировку; непривычное сочетание согласных — на свободу звукообразования; неуверенность в партии — снова ухудшать произношение, которое до этого было исправлено отдельно. По этой причине языковая помощь имеет смысл тогда, когда она помогает решить конкретную музыкальную задачу.

Практически полезным оказался принцип временного упрощения задачи. Если студент не справляется с несколькими требованиями одновременно, целесообразно на короткое время убрать один из компонентов, добиться более устойчивого действия и затем вернуть его в общий контекст. Для первокурсников эта работа чаще организуется преподавателем. В дальнейшем подобный способ анализа ошибки может становиться частью самостоятельной подготовки студента.

Материал также показал значение репертуара. Русское произведение помогает осваивать профессиональную традицию страны обучения, произведение, связанное с китайской культурой, позволяет студентам опираться на собственный опыт, а обращение к другим языкам и стилям расширяет профессиональную гибкость. Такой подход соотносится с представлением о диалоге культур [4] и современными исследованиями межкультурной компетентности и языково ориентированного музыкального обучения [5–8].

При этом результаты настоящей работы нельзя переносить на всех китайских студентов. Речь идёт об одном коллективе, в котором сами участники заметно различались по уровню русского языка, вокальной подготовке и предыдущему хоровому опыту. Наблюдения поэтому следует рассматривать как материал для дальнейшего накопления и сопоставления педагогических случаев.

Заключение

Опыт подготовки китайских магистрантов к конкурсу в Великом Новгороде показал, что концертная практика полезна не только как итог репетиционной работы. Она позволяет увидеть, насколько устойчиво студент соединяет в реальном исполнении то, что ранее отрабатывалось по отдельности: русский текст, интонацию, дыхание, собственную партию, взаимодействие с другими голосами и реакцию на дирижёрский жест.

Для русскоязычного репертуара особенно важен переход от правильного произношения слова к его устойчивому использованию в пении. В наших наблюдениях этот переход часто требовал нескольких возвращений от целого к отдельным элементам и обратно. Поэтому работу с текстом целесообразно включать непосредственно в вокально-хоровой процесс, а не выносить её в отдельный языковой блок.

Межкультурная составляющая становится содержательной тогда, когда связана с конкретной музыкальной работой. В «Песне о дружбе между Россией и Китаем» культурный опыт студентов оказался не внешним дополнением к программе, а одним из ресурсов исполнения. В дальнейшем представляется важным продолжить наблюдения за тем, как объём языковой помощи и степень самостоятельности студентов меняются по мере их профессионального обучения.

Список литературы

1. Зацепин А. В., Кайсарова С. Н. Специфика преподавания русского языка как иностранного китайским студентам-музыкантам // Преподаватель XXI век. 2022. № 3-1. С. 169–177.
2. Тикунова П. А. Специфика применения интерактивных технологий в процессе изучения русского языка иностранными студентами-музыкантами // Преподаватель XXI век. 2025. № 2-1. С. 135–147.
3. Тржецкая И. А., Карнаухова В. А. Проблемы культурного диалога в процессе обучения музыке студентов из КНР // Вестник музыкальной науки. 2021. № 1. С. 186–196.
4. Библер В. С. Школа диалога культур: основные программы. Кемерово: Алеф, 1992. 96 с.
5. Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation // Applied Psychology. 1997. Vol. 46, No. 1. P. 5–34. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x.
6. Crooke A. H. D. et al. Music, social cohesion, and intercultural understanding: A conceptual framework for intercultural music engagement // Musicae Scientiae. 2023. Vol. 28, No. 1.
7. Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // Journal of Studies in International Education. 2006. Vol. 10, No. 3. P. 241–266. DOI: 10.1177/1028315306287002.
8. Lehtinen-Schnabel J. Novel opportunities for intercultural music education: Integrating singing and a language-aware approach in Learn-Finnish-by-Singing choirs // Research Studies in Music Education. 2023. Vol. 45, No. 3. P. 478–496. DOI: 10.1177/1321103X221136826.

Список источников

9. Осеннева М. С., Самарин В. А. Хоровой класс и практическая работа с хором: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2024. 205 с.
10. Соколов В. Г. Работа с хором. М.: Музыка, 1983. 208 с.

Дата публикации 24.09.2026

УДК 37.08

Семечкина Е.Е., Столярова А.А., Теличко С.И. Музейная педагогика как ресурс патриотического и социально-коммуникативного развития дошкольников: из опыта создания мини-музеев в ДОУ

Семечкина Екатерина Евгеньевна
магистрант факультета педагогики, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, Нижний Новгород, Россия
старший воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 129», Нижний Новгород
eksem@bk.ru

Столярова Алла Анатольевна
Воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 129», г. Нижний Новгород
elena-g129@yandex.ru

Теличко Светлана Ивановна
Воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 129», г. Нижний Новгород
eksem86@gmail.ru

Museum pedagogy as a resource for the patriotic and social-communicative development of preschoolers: from the experience of creating mini-museums in kindergarten

Semechkina Ekaterina Evgenievna
Master's student, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin
senior tutor, Kindergarten № 129, Nizhny Novgorod

Stolyarova Alla Anatolyevna
Educator, Kindergarten № 129, Nizhny Novgorod

Telichko Svetlana Ivanovna
Educator, Kindergarten № 129, Nizhny Novgorod

Аннотация. В статье представлен опыт создания и функционирования мини-музеев в дошкольной образовательной организации как интегративного средства патриотического воспитания и развития социально-коммуникативных навыков у детей. Раскрывается роль музейной педагогики в преодолении дефицита родительской компетентности и времени, а также в укреплении связи поколений. Описаны тематические мини-музеи, созданные в «Детский сад № 129» города Нижнего Новгорода в рамках сетевой инновационной площадки «Мир народной культуры в мире детства».

Ключевые слова: музейная педагогика, мини-музей, патриотическое воспитание, социально-коммуникативное развитие, дошкольники, детская инициатива, преемственность поколений.

Abstract. The article presents the experience of creating and operating mini-museums in a preschool educational organization as an integrative tool for patriotic upbringing and the development of children's socio-communicative skills. The role of museum pedagogy in overcoming the shortage of parental competence and time, as well as in strengthening intergenerational ties, is revealed. Thematic mini-museums created at Kindergarten No. 129 in Nizhny Novgorod within the framework of the network innovation platform "The World of Folk Culture in the World of Childhood" are described.

Keywords: museum pedagogy, mini-museum, patriotic education, social and communicative development, preschoolers, children's initiative, continuity of generations.

Современный этап развития дошкольного образования характеризуется усилением внимания к вопросам воспитания гражданина и патриота. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) в числе ведущих принципов закрепляет «приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства», а также «учёт этнокультурной ситуации развития детей» [8, п. 1.4]. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) определяет цель как «разностороннее развитие ребёнка… на основе духовно-нравственных ценностей российского народа, исторических и национально-культурных традиций», а среди традиционных ценностей выделяет патриотизм, гражданственность, историческую память и преемственность поколений [9, п. 14.1].

Однако реализация этих задач на практике сталкивается с существенными трудностями. Проведённые исследования показывают, что значительная часть родителей признаёт актуальность проблемы гражданско-патриотического воспитания, но при этом испытывает объективные и субъективные затруднения [3]. Среди основных причин, по которым патриотическое воспитание в семье не реализуется в полной мере, родители называют нехватку времени, недостаточную поддержку со стороны дошкольной организации и нехватку соответствующих ресурсов и материалов. Более того, значительная часть родителей указывает на собственную недостаточную компетентность, недостаток знаний и опыта в области патриотического воспитания. Многие семьи сегодня не читают детям художественные произведения патриотической направленности, редко посещают музеи и испытывают дефицит знаний об истории и традициях своей страны. Анализ результатов анкетирования, проведённого среди родителей дошкольников, подтверждает эти тенденции: трудности в патриотическом воспитании связаны как с внешними обстоятельствами (занятость, нехватка времени), так и с внутренними — недостаточным уровнем педагогической грамотности самих родителей [3].

Возникает противоречие: с одной стороны, именно семья является первым и главным институтом социализации, где ребёнок усваивает первые представления о мире, добре, Родине. С другой стороны, современные родители в силу занятости и недостаточной педагогической грамотности зачастую не могут в полной мере реализовать свой воспитательный потенциал в этой сфере. Решение поставленной задачи требует внедрения таких педагогических технологий и подходов, которые обеспечивали бы высокое качество патриотическое воспитание в детском саду и одновременно создают условия для вовлечения родителей. При этом взаимодействие с семьей должно строится на принципах партнерства, и способствовать гармонизации семейных отношений.

Одной из таких технологий является музейная педагогика — область педагогической деятельности, использующая средства музейной коммуникации в образовательном процессе. Понятие «музейная педагогика» появилось в начале 80-х годов двадцатого века и было заимствовано из немецкой терминологии. Как научная дисциплина она возникла на стыке музееведения, педагогики и психологии, рассматривая музей как образовательную систему, способную решать образовательные, развивающие, просветительские и воспитательные задачи [4]. Значительный вклад в разработку теоретических и методических основ музейной педагогики внесли М.Ю. Юхневич, А.Н. Морозова, О.В. Мельникова, Н.А. Рыжова, Л.В. Логинова, А.И. Данюкова, А.М. Вербенец, Т. Чумалова [4; 12; 13]. В условиях детского сада музейная педагогика реализуется через создание мини-музеев — тематических экспозиций в групповых помещениях. Как отмечает И.А. Шавструк, «музейная педагогика позволяет через экспонаты выставки раскрыть уникальную историю своей малой Родины, бережное отношение к культурному наследию своей страны, развивать чувство гордости за свой народ» [5, с. 2].

В работах Г. Ларионовой, Н.А. Рыжовой и других исследователях подчеркивается принципиальное отличие мини-музеев от музеев. Так, в отличии от статичных композиций, мини-музей приставляет собой динамичную интерактивную среду, адаптированную под нужды дошкольных учреждений и семейного воспитания. Его ключевая особенность заключается в приоритете просветительской функции над коллекционной: здесь экспонатами могут выступать любые объекты, а не только музейные ценности. Кроме всего этого, мини-музей предполагает активное участие ребенка, предоставляя ему свободу выбора и возможность самостоятельно взаимодействовать с пространством мини-музея [12; 13]. Как подчёркивает Н.А. Рыжова, музей в детском саду является «интерактивным образовательным

пространством, в котором ребёнок может действовать самостоятельно с учётом своих интересов и возможностей, обследовать предметы, делать выводы, отражать в речи собственные наблюдения, обращаться со взрослыми и сверстниками по поводу увиденного» [12, с. 12]. В мини-музее ребёнок — соавтор, творец экспозиции, при этом не только он сам, но и его семья, а в музее он — просто созерцатель [13]. Важно отметить, что, как указывает А.А. Дурягина, «организуя мини-музей для младших дошкольников, необходимо выбирать тему, учитывая интересы самих детей, использовать разнообразные формы работы и приемы для активизации деятельности детей» [6, с. 2].

Принципиально важным является то, что создание мини-музея невозможно без участия семьи [12]. Формирование у дошкольников целостного восприятия культурного наследия достижимо исключительно в тесном сотрудничестве детского сада и семьи.

Вовлечение родителей в создание и наполнение музейного пространства решает сразу несколько задач:

оно компенсирует дефицит их педагогической компетентности через практическую, совместную с ребёнком деятельность;

оно не требует дополнительного времени, а напротив, превращает обычное семейное общение в содержательный педагогический процесс;

наконец, оно укрепляет связь поколений, поскольку предполагает обращение к семейным реликвиям, историям старших, традициям рода [12; 13].

Как отмечает И.В. Ли, интеграция средств музейной педагогики в образовательное пространство дошкольного учреждения позволяет «создать условия для целенаправленного ознакомления детей с родным краем, на установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду» [7, с. 1].

Музейная педагогика в дошкольном образовании опирается на ряд теоретических положений. Прежде всего, она соответствует деятельностному подходу, закреплённому во ФГОС ДО: ребёнок развивается в процессе активной деятельности, а не пассивного восприятия информации [8]. Мини-музей создаёт условия для такой деятельности: дети участвуют в сборе экспонатов, готовят рассказы о них, выступают в роли экскурсоводов, разыгрывают сюжеты, связанные с экспонатами [12]. Методологической основой нашей работы является программа И.А. Лыковой «Жар-птица», которая предлагает систему патриотического воспитания дошкольников на основе приобщения к народной культуре [14]. Кроме того, мини-

музей обладает мощным потенциалом для социально-коммуникативного развития. В процессе подготовки экскурсий, распределения ролей, обсуждения экспонатов дети учатся договариваться, слушать друг друга, формулировать свои мысли, задавать вопросы и отвечать на них [13]. Экспонаты мини-музея становятся поводом для содержательного диалога не только между детьми, но и между детьми и взрослыми. Наконец, музейная педагогика напрямую работает на решение задач патриотического воспитания. Через знакомство с предметами народного быта, игрушками, промыслами, историей малой родины у ребёнка формируются первичные представления о культурном наследии России, воспитывается уважение к труду народных мастеров, чувство гордости за свою страну [10; 11; 5]. Особую ценность приобретает связь поколений: когда ребёнок приносит в музей семейную реликвию — фотографию прадеда, старинную игрушку, письмо с фронта, — патриотическое воспитание перестаёт быть абстрактным, оно становится личностно значимым, эмоционально окрашенным [13; 7].

В 2025–2026 учебном году МБДОУ «Детский сад № 129» г. Нижнего Новгорода вступило в сетевую инновационную площадку всероссийского проекта «Мир народной культуры в мире детства». На начальном этапе реализации проекта коллектив сосредоточил усилия на создании системы мини-музеев в каждой возрастной группе. Эта работа была выстроена с учётом принципов, описанных выше: интерактивности, доступности, опоры на детскую инициативу и активного вовлечения семьи [12; 13; 6].

В детском саду созданы следующие мини-музеи:

- «Музей сказки» (группа раннего возраста) — с использованием «Фиолетового леса» В.В. Воскобовича, авторских дидактических игр по сказкам и сменяемой экспозицией в соответствии с темой месяца;
- «Музей игрушки» (младшая группа) — коллекция матрёшек, дымковских игрушек, пополняемая совместно с родителями;
- «Русская изба» и «Музей Приокского района» (средняя группа) — игровое пространство с макетом печи, ухватом, прялкой, а также макет «Мой микрорайон», созданный детьми вместе с родителями;
- «По тропам народного творчества» (старшая группа) — экспозиция хохломской, гжельской, городецкой росписи;
- Музей Великой Отечественной войны (подготовительная группа) — макеты военной техники, фотографии мемориалов, дидактические игры.

Опыт показал, что наполняемость музеев обусловлена не только плановой работой педагогов, но и детской инициативой. Воспитанники приносят из дома семейные экспонаты, предлагают идеи для оформления, задают вопросы. Так, в «Музее Приокского района» дети вместе с родителями собрали фотографии знаковых мест района, а затем создали макет «Мой любимый микрорайон». Этот процесс не только обогатил экспозицию, но и стал мощным стимулом для семейного диалога: родители, помогая ребёнку подготовить рассказ об экспонате, сами глубже погружались в историю своей семьи, района, города [13]. Вовлечение родителей в создание мини-музеев позволяет решить проблему их нехватки времени и недостаточной компетентности. Родитель не обязан проводить специальные «занятия» — он просто приносит фотографию, рассказывает семейную историю, помогает оформить экспозицию. Эта деятельность не требует специальных педагогических знаний, но при этом является практическим вкладом в патриотическое воспитание [12]. Более того, как показывают наблюдения, участие в музейной работе положительно влияет и на самих родителей: они начинают больше интересоваться историей своей семьи и страны, активнее обсуждают с детьми нравственные темы [7; 13].

Таким образом, актуальность обращения к музейной педагогике в дошкольном образовании обусловлена, с одной стороны, требованиями ФГОС ДО и ФОП ДО к патриотическому и социально-коммуникативному развитию детей, а с другой — реальными трудностями, с которыми сталкиваются современные семьи в этом процессе. Мини-музей в детском саду выступает интегративным средством, которое позволяет обеспечить системное патриотическое воспитание в рамках образовательного процесса, развивать социально-коммуникативные навыки детей через активную, интерактивную деятельность, вовлечь семью в образовательный процесс без дополнительной нагрузки, а через естественные, совместные с ребёнком формы деятельности, укрепить связь поколений через обращение к семейным реликвиям, историям старших, традициям рода, а также компенсировать дефицит педагогической компетентности родителей через их практическое участие в создании и функционировании музейного пространства.

Представленный опыт МБДОУ «Детский сад № 129» Приокского района города Нижний Новгород показывает, что мини-музей становится не просто «уголком» группы, а живым, развивающим пространством, где ребёнок, его семья и педагоги совместно создают общую ценностную среду.

Список литературы

1. Ушинский, К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1988. – С. 194–256.
2. Комарова, Т. С. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста / Т. С. Комарова, В. Ф. Фролов // Дошкольное воспитание. – 2020. – № 3. – С. 12–18.
3. Совмиз, С. С. Организация работы с родителями дошкольников по патриотическому воспитанию средствами музейной педагогики / С. С. Совмиз // Youth science in the modern world : сб. науч. тр. – Чебоксары : Среда, 2025. – С. 147–148.
4. Юхневич, М. Ю. Ребенок в музее: новые векторы детского музейного движения / М. Ю. Юхневич. – М.: Академический проект, 2006. – 174 с.
5. Шавструк, И. А. Музейная педагогика как средство нравственно-патриотического воспитания детей / И. А. Шавструк // На пути к гражданскому обществу. – 2021. – № 2 (42). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-kak-sredstvo-nravstvenno-patrioticheskogo-vospitaniya-detey (дата обращения: 11.09.2026).
6. Дурягина, А. А. К проблеме организации мини-музея для младших дошкольников / А. А. Дурягина // Вестник магистратуры. – 2019. – № 1-2 (88). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-organizatsii-mini-muzeya-dlya-mladshih-doshkolnikov (дата обращения: 11.09.2026).
7. Ли, И. В. Интеграция средств музейной педагогики в образовательное пространство дошкольного образовательного учреждения / И. В. Ли // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2023. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-sredstv-muzeynoy-pedagogiki-v-obrazovatelnoe-prostranstvo-doshkolnogo-obrazovatelnogo-uchrezhdeniya (дата обращения: 11.09.2026).

Список источников

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) // Гарант: информационно-правовой портал. – URL: https://base.garant.ru/70512244 (дата обращения: 24.08.2026).
9. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: утв. приказом Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028 // Гарант: информационно-правовой портал. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493 (дата обращения: 24.08.2026).
10. Алёшина, Н. В. Патриотическое воспитание дошкольников / Н. В. Алёшина. – М.: ЦГЛ, 2005. – 256 с.
11. Зеленова, Н. Г. Мы живём в России. Гражданско-патриотическое воспитание дошкольников / Н. Г. Зеленова, Л. Е. Осипова. – М.: Скрипторий 2003, 2008. – 112 с.
12. Рыжова, Н. А. Материалы курса «Мини-музей в детском саду как новая форма работы с детьми и родителями»: лекции 1–4 / Н. А. Рыжова. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 96 с.
13. Рыжова, Н. А. Мини-музей в детском саду / Н. А. Рыжова, Л. В. Логинова, А. И. Данюкова. – М.: Линка-Пресс, 2008. – 298 с.
14. Лыкова, И. А. Жар-птица. Программа патриотического воспитания дошкольников на основе приобщения к народной культуре / И. А. Лыкова. – М.: Цветной мир, 2025. – 64 с.

Дата публикации 16.09.2026

УДК 355.232

Снигирев А.Л., Григорьев О.В. Роль и место юридических дисциплин в подготовке курсантов военных вузов Росгвардии

Снигирев Александр Леонидович
Кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации
Новосибирск, Россия

Григорьев Олег Вячеславович
Доктор исторических наук, кандидат юридических наук, доцент
Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия

Role and place of legal disciplines in the training of military high schools for the Russian guard

Snigirev Alexander Leonidovich
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after I.K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia

Grigoriev Oleg Vyacheslavovich
Doctor of Historical Sciences, Candidate of Law, Associate Professor Military Order of Zhukov Academy of the National Guard Troops of the Russian Federation
St. Petersburg, Russia

Аннотация. В статье комплексно исследуется роль и место юридических дисциплин в системе профессиональной подготовки курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации (Росгвардии). На основе анализа федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности», учебных планов военных институтов и академии Росгвардии, а также современных педагогических и правовых исследований раскрывается значение правового блока дисциплин в формировании профессиональной компетентности будущих офицеров. Показано, что юридические дисциплины выступают не только средством передачи правовых знаний, но и важнейшим инструментом формирования правосознания, правовой культуры, профессионального мировоззрения и готовности к правоприменительной деятельности в условиях выполнения служебно-боевых задач. Особое внимание уделено интеграции юридических дисциплин с военно-профессиональной и гуманитарной подготовкой, а также проблемам и перспективам совершенствования правового образования в ведомственных вузах. Сделан вывод о том, что качественное освоение юридических дисциплин является необходимым условием подготовки офицерских кадров, способных обеспечивать законность, правопорядок и национальную безопасность Российской Федерации в соответствии с конституционными принципами и нормами международного права. Результаты

исследования могут быть использованы в учебно-методической работе военных вузов, при совершенствовании образовательных программ и повышении квалификации профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: юридические дисциплины, курсанты, военные вузы, Росгвардия, войска национальной гвардии, правовое обеспечение национальной безопасности, правосознание, правовая культура, профессиональная подготовка офицеров, ФГОС 40.05.01, правовое воспитание, компетенции.

Abstract. The article comprehensively studies the role and place of legal disciplines in the system of professional training of cadets of military educational organizations of higher education of the troops of the National Guard of the Russian Federation (Russian Guard). On the basis of the analysis of the federal state educational standard of higher education in the specialty 40.05.01 "Legal provision of national security", curricula of military institutes and the academy of the Russian Guard, as well as modern pedagogical and legal research, the importance of the legal block of disciplines in shaping the professional competence of future officers is revealed. It is shown that legal disciplines act not only as a means of transmitting legal knowledge, but also as an important tool for forming legal consciousness, legal culture, professional worldview and readiness for law-enforcement activity in the performance of service-combat duties. Special attention is paid to the integration of legal disciplines with military-vocational and humanitarian training, as well as to the problems and prospects of improving legal education in departmental universities. It is concluded that qualitative mastery of legal disciplines is a necessary condition for training officers capable of ensuring law, order and national security of the Russian Federation in accordance with the Constitution of the Russian Federation and the norms of international law. The results of the research can be used in the educational and methodological work of military universities, in improving educational programmes and in the professional development of the teaching staff.

Keywords: legal disciplines, cadets, military universities, Russian Guard, National Guard troops, legal provision of national security, legal consciousness, legal culture, professional training of officers, FGOS 40.05.01, legal education, competencies.

Введение

Современный этап развития Российской Федерации характеризуется возрастанием роли силовых структур в обеспечении национальной безопасности, общественного порядка и защиты конституционного строя [11]. Особое место в системе обеспечения внутренней безопасности занимает Федеральная служба войск национальной гвардии Российской Федерации (Росгвардия), созданная в 2016 году на базе внутренних войск МВД России и ряда других подразделений [12].

Эффективность выполнения служебно-боевых задач войсками национальной гвардии напрямую зависит от уровня профессиональной подготовки офицерского состава. В условиях усложнения оперативной обстановки, роста террористических угроз, распространения экстремизма, необходимости соблюдения прав и свобод человека и гражданина при применении специальных средств и оружия требования к правовой грамотности офицеров Росгвардии существенно возрастают.

Правовая подготовка курсантов военных вузов Росгвардии осуществляется в рамках освоения специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» (квалификация «юрист»), а также в процессе изучения юридических дисциплин курсантами других специальностей. Юридические дисциплины формируют фундамент профессионального правосознания, без которого невозможно качественное выполнение служебных обязанностей в правоохранительной сфере [13].

Актуальность темы исследования обусловлена несколькими обстоятельствами. Во-первых, спецификой задач, решаемых Росгвардией: охрана общественного порядка, обеспечение общественной безопасности, охрана важных государственных объектов, борьба с терроризмом и экстремизмом, участие в территориальной обороне. Все эти направления деятельности строго регламентированы нормами права и требуют от офицера глубоких правовых знаний. Во-вторых, необходимостью минимизации рисков нарушения законности при применении физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. В-третьих, требованиями федерального государственного образовательного стандарта, который отводит юридическим дисциплинам центральное место в структуре подготовки специалиста по правовому обеспечению национальной безопасности. В-четвёртых, потребностью в научном осмыслении места правового образования в системе подготовки офицеров нового поколения, способных действовать в условиях современных вызовов и угроз.

Цель настоящей статьи – определить роль и место юридических дисциплин в системе профессиональной подготовки курсантов военных вузов Росгвардии, выявить особенности их преподавания и обосновать направления совершенствования правового образования будущих офицеров.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: проанализировать нормативно-правовые основы организации юридического образования в военных вузах Росгвардии; раскрыть структуру и содержание юридических дисциплин, изучаемых курсантами; определить влияние юридических дисциплин на формирование профессиональных компетенций, правосознания и правовой культуры; выявить проблемы и предложить пути совершенствования преподавания юридических дисциплин; обосновать значение междисциплинарной интеграции правового, военного и гуманитарного компонентов подготовки.

Методологическую основу исследования составляют системный, компетентностный, аксиологический и деятельностный подходы. Использованы методы анализа нормативных правовых актов, учебно-методической документации,

научной литературы, сравнительно-педагогический анализ, обобщение педагогического опыта, элементы историко-правового анализа.

Теоретическую базу исследования составили труды отечественных учёных в области теории государства и права, военного права, педагогики высшей военной школы, теории правовой культуры и правового воспитания. Эмпирическую базу – федеральные государственные образовательные стандарты, учебные планы и рабочие программы дисциплин военных вузов Росгвардии, материалы научных конференций, публикации в ведомственных изданиях.

Основная часть

Нормативно-правовые и организационные основы юридического образования в военных вузах Росгвардии

Система военных образовательных организаций Росгвардии

Подготовка офицерских кадров для войск национальной гвардии Российской Федерации осуществляется в сети ведомственных военных образовательных организаций высшего образования. К ним относятся:

- Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург) – головное образовательное учреждение, осуществляющее подготовку по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности», а также подготовку кадров высшей квалификации (адъюнктура) по юридическим, психологическим, педагогическим и военным наукам;

- Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации – готовит курсантов по специальностям «Правовое обеспечение национальной безопасности» и «Перевод и переводоведение»;

- Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации – осуществляет подготовку по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности»;

- Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации;

- Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации – готовит специалистов технического и артиллерийского профиля, а также по другим направлениям.

Основной специальностью, по которой осуществляется подготовка курсантов в большинстве указанных вузов, является 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» с присвоением квалификации «юрист». Срок обучения составляет пять лет. Данная специальность относится к группе специальностей «Юриспруденция» и ориентирована на подготовку специалистов, способных обеспечивать законность и правопорядок в сфере национальной безопасности [14].

Помимо юридического профиля, в отдельных институтах осуществляется подготовка по специальностям «Психология служебной деятельности», «Перевод и переводоведение», «Стрелково-пушечное, артиллерийское и ракетное оружие», «Транспортные средства специального назначения» и другим. Однако даже для курсантов неюридических специальностей изучение правовых дисциплин является обязательным элементом образовательной программы, поскольку любой офицер Росгвардии в своей деятельности постоянно сталкивается с необходимостью применения норм права. Правовая грамотность является сквозной компетенцией для всех категорий выпускников.

Федеральный государственный образовательный стандарт как основа правового образования

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» (уровень специалитета), утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2016 г. № 1614, определяет обязательный минимум содержания образовательной программы [15].

В соответствии с требованиями стандарта программа специалитета должна обеспечивать реализацию дисциплин (модулей) по философии, иностранному языку, теории государства и права, конституционному праву России, административному праву, истории государства и права России, истории государства и права зарубежных стран, гражданскому праву, гражданскому процессуальному праву (гражданскому процессу), уголовному праву, уголовно-процессуальному праву (уголовному процессу), международному праву, экологическому праву, финансовому праву, криминалистике, криминологии, правоохранительным органам, основам теории национальной безопасности, безопасности жизнедеятельности и другим.

Таким образом, юридические дисциплины составляют ядро базовой части образовательной программы. Их объём, содержание обеспечивают формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций, необходимых для осуществления правоохранительной, правоприменительной, экспертно-

консультационной и организационно-управленческой деятельности в сфере национальной безопасности.

Важной особенностью стандарта является наличие специализаций: уголовно-правовой, государственно-правовой, гражданско-правовой и международно-правовой. В военных вузах Росгвардии преимущественно реализуется государственно-правовая и уголовно-правовая специализации, что обусловлено характером служебной деятельности выпускников. Государственно-правовая специализация ориентирована на подготовку специалистов, способных обеспечивать функционирование государственно-правового механизма защиты национальных интересов, а уголовно-правовая – на противодействие преступности в сфере национальной безопасности.

Объём программы специалитета составляет 300 зачётных единиц. Блок 1 «Дисциплины (модули)» занимает от 255 до 276 зачётных единиц, из которых значительная часть приходится на юридические дисциплины. Это свидетельствует о приоритетном положении правового образования в структуре подготовки специалиста по правовому обеспечению национальной безопасности.

Кафедры юридических дисциплин как центры правовой подготовки

В структуре военных вузов Росгвардии функционируют специализированные кафедры, обеспечивающие преподавание юридических дисциплин. Так, в Военной академии войск национальной гвардии на факультете (командном) действует кафедра отраслевых и юридических дисциплин (ранее – кафедра уголовного процесса и криминалистики).

Кафедра осуществляет образовательную деятельность на 1, 2, 3 и 5 курсах факультета (командного) и в адъюнктуре. С курсантами изучаются дисциплины: «Уголовное право», «Уголовно-процессуальное право (Уголовный процесс)», «Криминалистика», «Криминология», «Правоохранительные органы». Кафедра располагает криминалистической лабораторией и специализированными классами, что позволяет организовывать практико-ориентированное обучение. С 2023 года осуществляется подготовка адъюнктов по специальности 5.1.4 «Уголовно-правовые науки».

Основной задачей кафедры является качественная теоретическая подготовка будущих офицеров войск национальной гвардии – высокопрофессиональных специалистов, обладающих высокой культурой правоприменительной деятельности, широким кругозором, ответственным отношением к делу и воинскому долгу, навыками овладения научной информацией и её практического применения.

Аналогичные кафедры и подразделения, обеспечивающие преподавание правовых дисциплин, функционируют и в других военных институтах Росгвардии. Их деятельность направлена на формирование у курсантов системы правовых знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного выполнения служебно-боевых задач в строгом соответствии с требованиями законодательства. Кафедры проводят военно-научную работу с курсантами, организуют кружки и общества, способствуют участию обучающихся в научных конференциях и конкурсах [1. с. 38–45].

Исторические аспекты правового образования в силовых структурах России

Традиции правового образования военнослужащих в России имеют глубокие исторические корни. Уже во второй половине XIX века в военных и юнкерских училищах преподавались правовые дисциплины, направленные на формирование у будущих офицеров представлений о законности, правопорядке и правовом статусе военнослужащего. В советский период правовая подготовка военнослужащих внутренних войск осуществлялась в рамках специальных учебных заведений МВД СССР.

Создание в 2016 году войск национальной гвардии и формирование самостоятельной системы военного образования Росгвардии потребовало переосмысления содержания и организации правового образования. Были обновлены образовательные программы, усилен акцент на специфику задач войск национальной гвардии, расширен блок дисциплин, связанных с обеспечением национальной безопасности, противодействием терроризму и экстремизму, охраной общественного порядка.

Современный этап характеризуется интеграцией лучших традиций военного и юридического образования, использованием компетентностного подхода, усилением практико-ориентированной составляющей и междисциплинарных связей [2. с. 244–249].

Система и содержание юридических дисциплин в подготовке курсантов

Базовые теоретико-правовые дисциплины

Фундаментом юридического образования курсантов выступает дисциплина «Теория государства и права». Она изучается, как правило, на первом курсе и закладывает основы понятийного аппарата, необходимого для освоения всех последующих правовых дисциплин. В процессе изучения теории государства и права курсанты овладевают категориями «государство», «право», «правоотношение»,

«правосознание», «правовая культура», «законность», «правопорядок», «механизм правового регулирования».

Особое значение имеет формирование у курсантов понимания роли войск национальной гвардии в механизме Российского государства, места и значения права в обеспечении национальной безопасности. Курсанты учатся соотносить моральные, нравственные и правовые ценности, осознавать недопустимость правового нигилизма и важность неукоснительного соблюдения законности. Теория государства и права способствует развитию понятийного аппарата и приобретению первоначальных навыков работы с нормативными правовыми актами – их правильным толкованием, соблюдением, использованием, исполнением и применением.

Дисциплины «История государства и права России» и «История государства и права зарубежных стран» позволяют курсантам проследить эволюцию государственно-правовых институтов, понять исторические корни современной правовой системы России, осознать преемственность в развитии правового регулирования деятельности силовых структур. Историко-правовые знания формируют широкий кругозор и способность анализировать современные правовые явления в историческом контексте.

Дисциплина «Основы теории национальной безопасности» обеспечивает формирование системного представления о национальной безопасности как комплексном явлении, её структуре, субъектах обеспечения, стратегическом планировании в данной сфере. Курсанты изучают место и роль войск национальной гвардии в системе обеспечения национальной безопасности Российской Федерации [3. с. 32].

Отраслевые юридические дисциплины

Центральное место в системе юридических дисциплин занимают отраслевые дисциплины. Конституционное право России формирует представление о конституционном строе, правах и свободах человека и гражданина, системе органов государственной власти, конституционно-правовых основах деятельности войск национальной гвардии. Знание конституционных норм необходимо офицеру для правильного понимания пределов своих полномочий и гарантий прав граждан при выполнении служебных обязанностей. Конституционное право закладывает основу конституционного мировоззрения будущего офицера.

Административное право имеет особое значение для курсантов Росгвардии. Именно нормы административного права регулируют большую часть отношений, возникающих при охране общественного порядка, обеспечении общественной

безопасности, применении мер административного принуждения. Изучение административного права позволяет курсантам овладеть правовыми основами применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия, производства по делам об административных правонарушениях, осуществления контрольно-надзорных функций. Административное право непосредственно связано с повседневной служебной деятельностью большинства подразделений Росгвардии.

Уголовное право и уголовно-процессуальное право (уголовный процесс) обеспечивают подготовку курсантов к участию в противодействии преступности. Курсанты изучают понятие, признаки и состав преступления, виды уголовных наказаний, обстоятельства, исключающие преступность деяния (в том числе необходимую оборону и причинение вреда при задержании лица, совершившего преступление), а также порядок возбуждения уголовного дела, производства следственных действий, применения мер процессуального принуждения. Особое внимание уделяется преступлениям против военной службы, преступлениям террористической и экстремистской направленности, преступлениям против общественной безопасности [4. с. 253–257].

Гражданское право и гражданский процесс формируют знания о правовом регулировании имущественных и связанных с ними личных неимущественных отношений. Эти знания необходимы офицеру при решении вопросов, связанных с возмещением вреда, причинённого в результате служебной деятельности, защитой прав военнослужащих, регулированием договорных отношений, участием в гражданском судопроизводстве.

Международное право, включая международное гуманитарное право, приобретает особую актуальность в условиях участия подразделений Росгвардии в специальных операциях и миротворческих миссиях. Курсанты изучают принципы и нормы международного права, регулирующие применение силы, защиту гражданского населения, обращение с военнопленными и интернированными лицами. Знание международного гуманитарного права является обязательным элементом профессиональной подготовки современного офицера.

Прикладные и специальные юридические дисциплины

К прикладным юридическим дисциплинам относятся криминалистика, криминология, правоохранительные органы. Криминалистика обеспечивает формирование навыков обнаружения, фиксации и изъятия следов преступлений, применения технико-криминалистических средств, тактики проведения отдельных следственных действий. В военных вузах Росгвардии криминалистическая

подготовка осуществляется с использованием специализированных лабораторий и полигонов. Курсанты приобретают практические навыки работы с криминалистической техникой, составления протоколов осмотра места происшествия, проведения дактилоскопирования.

Криминология формирует понимание причин и условий преступности, личности преступника, мер предупреждения преступлений. Знания криминологии необходимы офицеру для организации профилактической работы, анализа оперативной обстановки, прогнозирования криминогенных процессов на обслуживаемой территории или объекте.

Дисциплина «Правоохранительные органы» раскрывает систему, структуру, задачи и компетенцию органов, осуществляющих правоохранительную деятельность. Курсанты изучают место Росгвардии в системе правоохранительных органов, взаимодействие с органами внутренних дел, ФСБ, прокуратурой, следственными органами, судом [19]. Понимание системы правоохранительных органов необходимо для организации эффективного межведомственного взаимодействия.

Важное место занимает изучение военного права и правовых основ прохождения военной службы. Эти дисциплины формируют знания о правовом статусе военнослужащего, порядке прохождения военной службы, дисциплинарной ответственности, правовых средствах укрепления воинской дисциплины. Офицер должен в совершенстве знать свои права и обязанности, а также права и обязанности подчинённых.

В рамках специализаций изучаются также актуальные проблемы противодействия коррупции, правовые основы цифровой экономики, юридическая техника, административный процесс и другие дисциплины, расширяющие профессиональный кругозор выпускника. Особое внимание уделяется антикоррупционному образованию, формированию нетерпимости к коррупционным проявлениям.

Особенности преподавания юридических дисциплин в условиях военного вуза

Преподавание юридических дисциплин в военном вузе имеет ряд существенных особенностей по сравнению с гражданскими юридическими вузами. Во-первых, оно осуществляется в условиях жёсткой регламентации распорядка дня, совмещения учебной и служебной деятельности курсантов. Во-вторых, содержание дисциплин максимально приближено к специфике будущей служебной деятельности выпускников. В-третьих, широко используются методы, характерные для военной педагогики: командно-штабные учения с правовым компонентом, тактико-

специальные занятия с отработкой правовых аспектов, ролевые игры, имитирующие служебно-боевые ситуации.

Преподаватель юридического профиля в военном вузе должен сочетать глубокие правовые знания с пониманием специфики военной службы и задач войск национальной гвардии. Многие преподаватели имеют опыт службы в войсках, что повышает практическую ценность преподавания.

Роль юридических дисциплин в формировании профессиональной компетентности курсантов

Формирование правосознания и правовой культуры

Одной из важнейших функций юридических дисциплин является формирование правосознания курсантов. Правосознание представляет собой систему идей, представлений, чувств, эмоций, оценок, в которых выражается отношение людей к действующему и желаемому праву. Высокий уровень правосознания офицера – необходимое условие его профессиональной пригодности.

В процессе изучения юридических дисциплин у курсантов формируется профессиональное правосознание, характеризующееся глубоким знанием законодательства, уважением к праву, внутренней готовностью к его соблюдению и применению, нетерпимостью к правонарушениям. Как отмечают исследователи, формирование правового мировоззрения, правового сознания, правовой культуры, юридического мышления курсантов происходит постепенно в процессе изучения различных юридических дисциплин [5. с. 81–89].

Правовая культура офицера включает не только знание норм права, но и умение их правильно толковать и применять, привычку соблюдать закон, готовность защищать права и свободы граждан, высокий уровень правовой активности. Выпускники военных вузов Росгвардии, как правило, обладают высоким уровнем правовой культуры, поскольку не просто изучают юридические дисциплины и гуманитарные науки, а ежедневно воспитываются в духе патриотизма, уважения прав и свобод человека и гражданина.

Результаты социологических опросов показывают, что абсолютное большинство курсантов (около 98 %) считают необходимым для военнослужащего быть юридически грамотным для того, чтобы умело защищать свои права и права своих подчинённых, а не просто изучать юридические дисциплины для общего развития. Это свидетельствует о высокой мотивации курсантов к освоению правовых знаний.

Формирование правовой культуры происходит путём освоения курсантами знаний законодательства различных отраслей права (в большей степени той, которая регламентирует их последующую служебно-боевую деятельность); выработки умений и навыков применения правовых норм; формирования ценностного отношения к праву и законности; развития правовой активности и готовности к правомерному поведению в любых условиях.

Формирование профессиональных компетенций

В соответствии с ФГОС по специальности 40.05.01 выпускник должен обладать рядом общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Юридические дисциплины вносят решающий вклад в формирование следующих компетенций:

- способности соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина;
- способности обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права;
- способности принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законодательством Российской Федерации;
- способности юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства;
- способности правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации;
- способности выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения;
- способности осуществлять предупреждение правонарушений, выявлять и устранять причины и условия, способствующие их совершению;
- способности применять нормы материального и процессуального права при решении задач профессиональной деятельности;
- способности обеспечивать законность и правопорядок, безопасность личности, общества и государства [6. с. 29–31].

Особое значение имеет формирование компетенций, связанных с применением мер государственного принуждения. Офицер Росгвардии в процессе выполнения служебных обязанностей вправе применять физическую силу, специальные средства и огнестрельное оружие. Неправильное применение этих мер может повлечь тяжёлые правовые последствия как для граждан, так и для самого военнослужащего. Поэтому юридические дисциплины должны обеспечивать не только знание соответствующих норм, но и формирование навыков их правильного применения в типовых и нестандартных ситуациях.

Компетентностный подход предполагает, что результатом освоения юридических дисциплин должны быть не только знания, но и готовность к профессиональной деятельности, способность решать реальные служебные задачи на основе правовых норм.

Подготовка к выполнению служебно-боевых задач

Юридические дисциплины играют ключевую роль в подготовке курсантов к выполнению служебно-боевых задач. Знание правовых основ деятельности позволяет офицеру:

- правильно определять правовые основания для проведения специальных операций, охраны общественного порядка, обеспечения общественной безопасности;
- соблюдать права и свободы граждан при проведении досмотровых мероприятий, применении специальных средств, задержании правонарушителей;
- правильно оформлять процессуальные документы;
- взаимодействовать с другими правоохранительными органами в рамках правового поля;
- обеспечивать законность в подчинённом подразделении;
- защищать права подчинённых военнослужащих;
- принимать обоснованные решения в условиях правовой неопределённости или конфликта норм.

В условиях выполнения задач в особых правовых режимах (чрезвычайное положение, контртеррористическая операция, военное положение) значение правовой подготовки возрастает многократно. Офицер должен чётко знать особенности правового регулирования деятельности войск в таких условиях, пределы применения силы, гарантии прав граждан. Ошибки в правовой оценке ситуации могут привести к нарушению законности, подрыву авторитета войск и серьёзным правовым последствиям.

Правовое воспитание как неотъемлемая составляющая

Юридические дисциплины выполняют не только образовательную, но и воспитательную функцию. Правовое воспитание курсантов направлено на формирование устойчивых правовых убеждений, привычек правомерного поведения, нетерпимости к правонарушениям, уважения к правам и свободам человека и гражданина.

Правовое воспитание осуществляется как в ходе учебных занятий (через содержание учебного материала, методы обучения, личный пример преподавателя), так и во внеучебное время (через систему воинского воспитания, работу

командования, органов по работе с личным составом, самовоспитание курсантов). Эффективность правового воспитания повышается при единстве требований, предъявляемых к курсантам всеми субъектами образовательного процесса [7. с. 23–28].

Место юридических дисциплин в общей структуре подготовки курсантов

Интеграция с военно-профессиональной подготовкой

Юридические дисциплины не существуют изолированно от других компонентов образовательной программы. Они тесно интегрированы с военно-профессиональной подготовкой. Тактическая, огневая, специальная, физическая подготовка приобретают правовой контекст: курсанты изучают не только технику применения оружия и специальных средств, но и правовые основания, условия и пределы их применения.

На занятиях по тактико-специальной подготовке моделируются ситуации, требующие принятия решений с учётом правовых норм. Ролевые игры, командно-штабные учения, практические занятия на полигонах включают правовой компонент. Таким образом, формируется целостная профессиональная компетентность, в которой правовые знания и умения органично сочетаются с военно-специальными навыками.

Важную роль играет комплексирование юридических дисциплин между собой и с другими предметами. Так, на занятиях по международному праву проводятся ролевые игры по теме «Международное гуманитарное право», рассматриваемые вопросы которой играют очень важную роль в правовой подготовке будущих офицеров в связи с выполнением служебно-боевых задач в различных регионах страны и за рубежом. Успех правовой подготовки напрямую зависит от умелого применения элементов комплексирования с другими дисциплинами на основании определения и реализации преподавателями межпредметных связей [8. с. 254–260].

Взаимосвязь с гуманитарными дисциплинами

Юридические дисциплины тесно связаны с гуманитарным блоком. Философия, история, социология, психология, профессиональная этика формируют мировоззренческую и нравственную основу правовой культуры. Гуманитарные дисциплины способствуют формированию у курсантов ценностных ориентаций, без которых правовые знания остаются формальными.

Исследования показывают, что на формирование правовой культуры большее влияние оказывает изучение дисциплин правового блока, но роль военных и

гуманитарных предметов также значительна. Юридические дисциплины дают правовые знания, гуманитарные – формируют нравственную составляющую, а военные, помимо закрепления соответствующих профессиональных компетенций, способствуют реализации норм права при выполнении служебно-боевых задач [9. с. 12].

Особое значение имеет профессиональная этика. Этические нормы и правовые нормы взаимодополняют друг друга. Офицер, обладающий высоким уровнем профессиональной этики, внутренне мотивирован к соблюдению закона даже в условиях, когда внешний контроль ослаблен. Профессионально-этическая подготовка курсантов военных институтов Росгвардии является предметом специальных исследований и методических разработок.

Междисциплинарные связи и практика

Эффективность правового образования повышается при реализации междисциплинарных связей. Преподаватели юридических дисциплин должны учитывать содержание военно-специальных дисциплин и наоборот. Практическая составляющая юридического образования реализуется через учебные практики, стажировки в подразделениях Росгвардии, участие в военно-научных обществах курсантов, выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ по актуальным правовым проблемам деятельности войск.

Научные работы курсантов регулярно отмечаются дипломами и грамотами на межвузовских конкурсах. Военно-научные общества курсантов при юридических кафедрах способствуют углублённому изучению отдельных правовых проблем, формированию исследовательских навыков, подготовке научных публикаций [10. с. 31–37].

Важным элементом является привлечение к образовательному процессу представителей практических органов — дознавателей, сотрудников прокуратуры, следственных органов, действующих офицеров подразделений Росгвардии. Это обеспечивает связь теории с практикой и повышает мотивацию курсантов.

Проблемы и перспективы совершенствования преподавания юридических дисциплин

Основные проблемы

Несмотря на значительные достижения в организации правового образования в военных вузах Росгвардии, существует ряд проблем, требующих решения.

Во-первых, сохраняется определённый разрыв между теоретической подготовкой и практической деятельностью. Отдельные курсанты испытывают

трудности при применении правовых знаний в реальных служебных ситуациях. Это связано как с объективной сложностью правовой материи, так и с недостаточной практико-ориентированностью отдельных учебных занятий.

Во-вторых, динамичное изменение законодательства требует постоянного обновления учебных программ и учебно-методических материалов. Преподаватели должны оперативно реагировать на изменения в уголовном, административном, военном законодательстве, а также на появление новых правовых актов, регулирующих деятельность Росгвардии.

В-третьих, существует потребность в дальнейшем развитии материально-технической базы: оснащении криминалистических лабораторий современным оборудованием, создании интерактивных классов, использовании технологий виртуальной и дополненной реальности для моделирования правовых ситуаций.

В-четвёртых, необходима активизация научно-исследовательской работы курсантов по правовым проблемам деятельности Росгвардии, более тесная интеграция учебного процесса с научной деятельностью кафедр.

В-пятых, сохраняется необходимость совершенствования системы оценки качества правового образования, разработки валидных критериев и показателей сформированности правовых компетенций.

Направления совершенствования

Совершенствование преподавания юридических дисциплин в военных вузах Росгвардии должно осуществляться по следующим направлениям.

1. Усиление практико-ориентированности обучения. Необходимо шире использовать кейс-метод, ситуационные задачи, основанные на реальных материалах служебной деятельности, деловые игры, имитационное моделирование. Привлечение к проведению занятий действующих сотрудников подразделений Росгвардии, дознавателей, прокуроров, судей позволяет курсантам получить представление о реальной правоприменительной практике.

2. Развитие междисциплинарной интеграции. Преподавание юридических дисциплин должно быть тесно связано с тактико-специальной, огневой и специальной подготовкой. Правовые нормы должны «оживать» в ходе практических занятий и учений. Целесообразно разрабатывать комплексные междисциплинарные задания и проекты.

3. Совершенствование методики преподавания с использованием современных образовательных технологий: электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, цифровых образовательных ресурсов, систем

автоматизированного контроля знаний, элементов искусственного интеллекта для индивидуализации обучения.

4. Усиление воспитательного потенциала юридических дисциплин. Правовое обучение должно быть неразрывно связано с правовым воспитанием. Необходимо формировать у курсантов не только знания, но и убеждения, ценностные установки, привычку соблюдать закон. Важную роль играет личный пример преподавателей и командиров.

5. Развитие системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава юридических кафедр, стажировок в практических органах, участия в научных конференциях и семинарах. Преподаватель должен быть в курсе актуальных проблем правоприменительной практики.

6. Расширение сотрудничества военных вузов Росгвардии с гражданскими юридическими вузами, научными учреждениями, правоохранительными органами в целях обмена опытом и повышения качества правового образования.

7. Совершенствование системы мониторинга и оценки качества правового образования, внедрение компетентностно-ориентированных оценочных средств, портфолио правовых компетенций курсанта.

Перспективы развития правового образования в военных вузах Росгвардии

В перспективе правовое образование в военных вузах Росгвардии должно развиваться в направлении большей интеграции с практикой, усиления междисциплинарности, использования цифровых технологий, индивидуализации образовательных траекторий. Важным направлением является развитие системы непрерывного правового образования офицеров – от курсанта до руководящего состава.

Актуальной задачей остаётся подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации по юридическим наукам для нужд военных вузов Росгвардии. Развитие адъюнктуры и диссертационных исследований по проблемам правового обеспечения деятельности войск национальной гвардии будет способствовать повышению научного уровня преподавания.

Выводы и рекомендации

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие основные выводы.

Юридические дисциплины занимают центральное место в системе профессиональной подготовки курсантов военных вузов Росгвардии. Они обеспечивают формирование фундаментальных правовых знаний,

профессиональных компетенций, правосознания и правовой культуры будущих офицеров.

Роль юридических дисциплин многоаспектна. Они выполняют образовательную функцию (передача системы правовых знаний), развивающую функцию (формирование юридического мышления, навыков анализа и решения правовых задач), воспитательную функцию (формирование уважения к праву, законности, правам и свободам человека), практическую функцию (подготовка к правоприменительной деятельности).

Место юридических дисциплин в общей структуре подготовки определяется их интеграцией с военно-профессиональной и гуманитарной составляющими образовательной программы. Только в единстве правовых, военных и гуманитарных знаний формируется целостный образ офицера-профессионала, способного эффективно выполнять задачи по обеспечению национальной безопасности в строгом соответствии с законом.

Качественное освоение юридических дисциплин является необходимым условием подготовки офицерских кадров Росгвардии, отвечающих современным требованиям. Дальнейшее совершенствование правового образования должно быть направлено на усиление его практикоориентированности, междисциплинарной интеграции, воспитательного потенциала и научно-методического обеспечения.

В условиях современных вызовов и угроз национальной безопасности значение правовой подготовки офицеров войск национальной гвардии будет только возрастать. От уровня правового сознания и правовой культуры выпускников военных вузов Росгвардии во многом зависит эффективность обеспечения законности, правопорядка и безопасности граждан Российской Федерации.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой моделей формирования правовых компетенций курсантов, изучением эффективности различных педагогических технологий в правовом образовании, анализом влияния цифровой трансформации на содержание и методы преподавания юридических дисциплин в военных вузах.

Список литературы

1. Шишкина Е.В., Шобонов С.А. Роль дисциплин конституционного и административного права в вопросе правового обучения и воспитания курсантов военных вузов // Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии. – 2021. – № 4(4). – С. 38–45.
2. Панченко А.М., Канина И.А. Значение юридических дисциплин в формировании правосознания курсантов высших военных образовательных учреждений // Вестник университета – № 5. – 2015. – С. 244–249.

3. Гожиков, В.Я. Психолого-педагогические, аксиологические и правовые аспекты модернизации гуманитарной подготовки курсантов высшей военной школы / В. Я. Гожиков // Юридическая психология. – 2012. – № 4. – С. 32–39.
4. Шишкина Е.В., Железовская Г.И. Формирование правовой культуры курсантов военных образовательных организаций Росгвардии // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – № 4. С. 253–257.
5. Жаров В.Л. Воинская дисциплина как основа военной службы: проблемы и пути ее укрепления. // Военная мысль – 2021. – № 6. С. 81–89.
6. Гуляев, В.Н. Оптимизация технологических подходов к обучению курсантов военных вузов / В.Н. Гуляев, Д.В. Воронин // Юридическая психология. – 2013. – № 2. – С. 29–31.
7. Собольников, В.В. Ценность права как мотив правопослушного поведения сотрудников правоохранительных органов / В. В. Собольников // Юридическая психология. – 2013. – № 2. – С. 23–28.
8. Шапошников А.А., Вакарин А.А., Шиленин Д.А. Сравнительный ретроспективный анализ правового обучения и воспитания на различных этапах развития вооружённых формирований России // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки. – № 2 (72) – 2025. – С. 254–260.
9. Федина, Т.В. Оптимизация процесса формирования правосознания курсантов военных вузов :автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Викторовна Федина. – Ульяновск, 2010. – 14 с.
10. Федотов, С.Н. Социальный интеллект как детерминанта профессиональной пригодности сотрудников выпускников образовательных учреждений правоохранительных органов / С.Н. Федотов, В.В. Простяков // Юридическая психология. – 2013. – № 4. – С. 31–35.

Список источников

11. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). pravo.gov.ruhttp://pravo.gov.ru › proxy › ips (дата обращения: 08.07.2026).
12. Федеральный закон от 03.07.2016 № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 2016. – № 27 (часть I). – Ст. 4159.
13. Приказ Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 24.05.2022 № 165 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования, программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, реализуемым в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка в военных образовательных организациях высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации» Официальное опубликование правовых актов http://publication.pravo.gov.ru› Номер опубликования: 0001202206270030. Дата опубликования: 27.06.2022. (дата обращения: 08.07.2026).
14. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2016 № 1614 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета)» Зарегистрирован 11.01.2017 № 45171. Номер опубликования: 0001201701120018. Дата опубликования: 12.01.2017. (дата обращения: 08.08.2026).

Дата публикации 29.09.2026

УДК 372.881.111.1

Шашкова В.Н. Темы общеюридического модуля по учебной дисциплине «Иностранный язык» сквозь призму практико-ориентированных заданий

Шашкова Валентина Николаевна
канд. филол. наук, доцент, профессор кафедры иностранных и русского языков
Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, Россия, г. Орёл
valentina.shash@mail.ru

Topics of the general legal module within the «Foreign Language» course through the lens of practice-oriented tasks

Shashkova Valentina Nikolaevna
Cand. Sci. (Philology), associate professor, professor of the Chair of foreign and Russian languages, Orel Law Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation named after V.V. Lukyanov, Russia, Orel

Аннотация. В статье рассматривается проблема методического обеспечения общеюридического модуля в рамках иноязычной подготовки курсантов образовательных организаций МВД России в условиях компетентностной парадигмы образования. Целью работы является теоретическое обоснование и практическая демонстрация эффективности интеграции практико-ориентированных заданий в форме функционально-ролевой классификации, селективного аудирования и ситуативной аргументации при изучении государственного устройства стран изучаемого языка и России и их правовых систем. На примере разработанных заданий показано, что использование коммуникативных рамок и аутентичных материалов для решения практико-ориентированных задач позволяет преодолеть разрыв между теоретическими знаниями и их прикладным использованием.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, практико-ориентированные задания, ситуационные задачи, темы общеюридического модуля, функционально-ролевой подход, коммуникативные рамки, аудирование с выборочным пониманием.

Abstract. The article addresses the issue of providing methodological support for the general legal module within the foreign language training of cadets at educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, viewed through the lens of the competence-based educational paradigm. The study aims to provide a theoretical rationale for and a practical demonstration of the effectiveness of integrating practice-oriented tasks (specifically those involving functional role classification, selective listening and situational argumentation) when studying the state structures and legal systems of Russia and the countries with the language studied. The tasks exemplified in the article show that communicative frames used as language scaffolds help bridge the gap between theoretical knowledge and its practical application.

Key words: professional foreign communicative competence, practice-oriented tasks, situational problems, topics of the general legal module, functional role approach, communicative frames, selective listening.

Согласно требованиям ФГОС ВО 3++, современная система высшего образования отходит от традиционной модели накопления знаний в пользу компетентностного подхода [1, с. 7]. На первый план выходит не заучивание информации, а формирование у обучающихся умения использовать её для решения практических задач в профессиональной сфере. В связи с этим актуальным становится вопрос о внедрении практико-ориентированных заданий в преподавание иностранного языка, особенно применительно к темам общеюридического модуля, закладывающим фундаментальные представления о государстве, праве, Конституции и правовых системах государств.

Именно на этом этапе закладываются основы профессионального мышления, и от того, насколько органично теоретический материал будет связан с профессиональной деятельностью, зависит качество всей дальнейшей подготовки специалиста.

Анализ научно-методической литературы показывает, что практико-ориентированные задания активно используются применительно к отраслевым учебным дисциплинам. Так, в работе Н. Э. Шапировой обосновывается эффективность погружения студентов-юристов в проблемные сценарии и поиск правовых решений, что позволяет формировать компетенции, востребованные в реальной профессиональной деятельности [2, с. 580]. В. Д Хабалев отмечает, что «развитие языковой грамотности, аргументированности и стилистической гибкости возможно только при предъявлении студентам комплексных проблемных задач с обязательной последующей рефлексией, самооценкой и командным анализом» [3, с. 203]. Вместе с тем общеюридический модуль как отдельный объект методической рефлексии остаётся на периферии исследовательского внимания. Публикации, посвящённые практико-ориентированным типам заданий, чаше адресованы конкретным отраслям права или узким профессиональным темам в рамках языковой подготовки сотрудников полиции, тогда как вопрос о том, какие типы заданий целесообразны для развития и совершенствования «профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции» [5, с. 6] и как они соотносятся со спецификой будущей профессиональной деятельности, не получает системного освещения. Это позволяет говорить о наличии методической лакуны. Настоящая статья призвана частично ликвидировать этот пробел.

Общеюридический модуль включает такие темы, как «Государственное устройство США, Великобритании и России», а также «Основной закон стран изучаемого языка и России». Мы рассмотрим методическое преломление указанных

тематических блоков сквозь призму дидактических подходов к совершенствованию лексического компонента оформления речи у обучающихся, развитию умений аудирования, а также умений решения практических задач средствами английского языка в форме монологического высказывания.

В соответствии с общей логикой развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, которая обусловлена сформированностью языковой субкомпетенции, в первую очередь мы продемонстрируем «функционально-ролевой подход» [4, с. 343] к работе над совершенствованием лексических навыков. Ниже представлен авторский вариант задания, разработанного специально для тематического блока «Государственное устройство США, Великобритании и России и полиция стран изучаемого языка». Задание включает этап классификации и этап речевого оформления высказывания, обусловливая выход в продуктивное высказывание с использованием тематических номинативных средств.

Task 1. Below there is a list of nominative units (state institutions, law enforcement agencies, and administrative bodies) from the USA, the UK and the Russian Federation. Classify each unit into one of the four functional categories based on its primary role in the state structure and traffic management system.

The list of nominative units: the State Duma (Russia), the Department of Motor Vehicles (USA), State Troopers / Highway Patrol (USA), the Constitutional Court (Russia), Driver and Vehicle Licensing Agency (UK), Main Directorate for Traffic Safety (Russia), Congress: the Senate and the House of Representatives (USA), National Highways (UK), Magistrates' court / Traffic court (USA / UK), the Federal Assembly (Russia), Roads Policing Unit (UK), the Crown Prosecution Service (UK).

The Functional Categories of State and Law Enforcement Institutions:

Category A. The legislative power: …

Category B. The executive power: …

Category C. The judicial power: …

Category D: Administrative functions and maintenance of highway infrastructure: …

Task 2. Using the classified vocabulary from Task 1, formulate responses to the following professional scenario. Use the communicative frames provided to structure your speech.

An American tourist is stopped by a Russian traffic police officer for a minor offence. The tourist is confused and asks why the police officer is asking for his vehicle registration and discussing his license status claiming that in the US the Department of Motor Vehicles handles this, not the Driver and Vehicle Licensing Agency.

The communicative frame: In the Russian Federation the State Road Inspectorate combines both [Category B] and [Category D] functions. Unlike the US system where the Department of Motor Vehicles is strictly responsible for [Category D] tasks like ..., our agency is authorized to ...

Функционально-ролевой принцип реализуется в том, что обучающийся усваивает лексику не как изолированные термины, а сквозь призму конкретных государственных и социальных ролей, выполняемых референтами номинативных средств. Обучающийся учится мыслить категориями полномочий, что является основанием для профессионального юридического дискурса.

В первом задании обучающий сортирует номинативные единицы по заданным функциональным ролям в соответствии с органами власти, к которым относятся референты. Второе задание предполагает не только аналитическую деятельность в преимущественно рецептивной форме, но и собственно текстовую деятельность. Обучающийся должен объяснить участнику дорожного движения из другой страны межведомственные различия, обосновывая свои полномочия. Речь, в частности, идёт о совмещении надзорных и регистрационных функций, возложенных на Госавтоинспекцию в нашей стране, и их разграничение в правоприменительной практике США и Великобритании. Подобный сопоставительный подход способствует углублению предметных знаний обучающихся.

Одним из ключевых умений, формирующих профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию, является умение понимания текста на слух. Развитию умений в области такого вида речевой деятельности, как аудирование, способствует задание на извлечение селективной информации в формате установления соответствий (the matching technique). Обучающимся предлагается прослушать высказывания пяти субъектов и установить, кто из говорящих придерживается указанной точки зрения.

Which speaker

- specifies the appointment process and tenure of federal judges?
- outlines the two-tier structure of the American judiciary?
- highlights the lack of uniformity among the state court systems?
- mentions the specific case which established judicial review?
- defines the role and structure of intermediate appellate court?

Для обоснования внутренней логики задания мы приводим содержание звучащего текста.

Speaker 1. The United States has a dual court system: federal courts and state courts. Federal courts handle cases involving federal law, constitutional issues, or disputes between states, while state courts deal with most criminal and civil matters. This division reflects the country's federal structure established by the Constitution.

Speaker 2. The U.S. Supreme Court is the highest court in the land and has the final say on constitutional interpretation. Its power of judicial review – the authority to declare laws unconstitutional – was established in the landmark 1803 case Marbury v. Madison, though this power is not explicitly written in the Constitution itself.

Speaker 3. Federal judges, including Supreme Court Justices, are nominated by the President and must be confirmed by the Senate. Once appointed, they serve for life «during good Behaviour», a provision designed to shield them from political pressure and ensure judicial independence – a feature that remains both praised and debated today.

Speaker 4. The U.S. Courts of Appeals, also known as circuit courts, sit between district courts and the Supreme Court. There are 13 appellate circuits: 11 regional circuits, one for the District of Columbia, and one Federal Circuit that hears specialized cases nationwide, such as patent disputes or international trade issues.

Speaker 5. Unlike many countries, the U.S. does not have a single unified judicial administration. Each state manages its own court system independently, leading to significant variation in procedures, terminology, and even the names of courts. For example, New York calls its highest court the «Court of Appeals», while its trial courts are called «Supreme Courts».

Задание требует от обучающегося не полного понимания каждого слова, а целенаправленного поиска конкретных смысловых блоков в непрерывном потоке речи и их соотнесения с лаконичными формулировками в условии задания. Основной интеллектуальной операцией, задействованной в задании, является анализ. Анализ предполагает актуализацию умения воспринимать звучащий текст, выявлять смысловые вехи, идентифицировать парафраз, а также соотносить идеи и точки зрения, представленные разными говорящими субъектами. Профилизация, предусмотренная заданием, проявляется в ознакомлении с институтами судебной власти стран изучаемого языка, а также в понимании общей организации судебных систем разных стран. Задание, таким образом, обнаруживает межпредметные связи с учебной дисциплиной «История государства и права зарубежных стран». Фактологический материал передаётся средствами английского языка, что позволяет осуществлять языковую подготовку сотрудников органов внутренних дел на основе

теоретического материала, изучаемого на специализированных учебных дисциплинах.

Задание, предусмотренное в качестве средства промежуточной аттестации, требует от курсанта ознакомления с ситуацией, отнесением этой ситуации к сфере действия конкретной ветви власти и обоснованием выбора.

Обратимся к примерам.

Explain which branch of power this situation belongs to. When substantiating your point of view use the communicative frame: *The situation refers to the executive / legislative / judicial branch of power as it involves … . It embodies / illustrates the core executive / legislative / judicial function(s).*

Situation 1: The State Duma considers and adopts a new federal law regulating cybersecurity and critical information infrastructure in its third reading. The document is then sent to the Federation Council for approval.

Situation 2: The Government of the Russian Federation develops and implements a comprehensive state program aimed at supporting small and medium-sized enterprises, allocating federal subsidies and creating favorable regulatory conditions for businesses.

Situation 3: The Constitutional Court of the Russian Federation reviews a complaint by a group of citizens and resolves a case regarding the constitutionality of a specific provision of the Federal Law “On Police”, ultimately recognizing it as inconsistent with the Constitution of the Russian Federation.

Контекстные задачи, требующие отнесения ситуации к сфере действия одной из ветвей власти закладывают в курсантах алгоритмы взаимодействия и взаимовлияния механизмов государственного управления. По мере выполнения таких заданий целесообразно предлагать неоднозначные ситуации, затрагивающие разные ветви власти. В этом случае обоснование, требуемое от курсантов, будет сложнее. Сам объём продуктивного высказывания будет больше, аналитическая деятельность по выявлению взаимосвязей разных институтов власти интенсивнее, вербализация своей точки зрения и её аргументация синтаксически сложнее.

Практико-ориентированные задания были успешно апробированы в 5 учебных группах в период с января по июль 2026 года, но экспериментальное исследование требует разработки алгоритма эксперимента, диагностического инструментария и способов статистической обработки результатов, а также сопоставление результатов экспериментальной и контрольной групп. Это – одно из направлений, определяющих перспективы исследования. К перспективам мы также относим расширение номенклатуры практико-ориентированных заданий и сопоставление эффективности

их применения не только в ходе преподавания тем общеюридического модуля, но и профессионального цикла.

Список литературы

1. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.
2. Шарипова Н. Э. Формирование компетенций будущих юристов через погружение в проблемные сценарии и поиск правовых решений // Русский язык: традиции и инновации в изучении и преподавании: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Ташкент, 11 ноября 2024 года. Ташкент: УзГУМЯ, 2024. С. 578–581.
3. Хабалев В. Д., Петрова И. А., Асмандияров В. М. Проблемы практико-ориентированного обучения при подготовке юристов и пути их решения // Журнал прикладных исследований. 2025. № 2. С. 201–206.
4. Шашкова В. Н. Дидактические подходы к иноязычной языковой подготовке адъюнктов в образовательных организациях Министерства внутренних дел России // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 6 (109). С. 342–345.

Список источников

5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. 3-е изд. М.: Просвещение, 2005. 239 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

Дата публикации 30.09.2026

УДК 378.1:376.1

Белозерова Е.Е. Воспитание инклюзивной культуры у студентов аграрного вуза как психолого-педагогическая проблема

Белозерова Екатерина Евгеньевна
Студентка 3 курса экономического факультета, ФГБОУ ВО «Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина», РФ, г. Белгород
AuthorID: 1312007, SPIN-код: 4452-6762
belozerovak911@gmail.com

Научный руководитель Белозерова Ирина Александровна
канд. филос. наук, доцент по кафедре истории и философии доцент экономического факультета, ФГБОУ ВО «Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина», РФ, г. Белгород
AuthorID: 272494, SPIN-код: 6966-1893
irina_belozerova1965@mail.ru

Fostering an inclusive culture among students of an agrarian university as a psychological and pedagogical problem

Belozerova Ekaterina Evgenievna
3rd year student of the Faculty of Economics, Belgorod State Agrarian University named after V.Ya. Gorin, Russian Federation, Belgorod

Scientific supervisor Belozerova Irina Aleksandrovna
Candidate of Philology. PhD, Associate Professor at the Department of History and Philosophy, Associate Professor at the Faculty of Economics, Belgorod State Agrarian University named after V.Ya. Gorin, Russian Federation, Belgorod

Аннотация. В статье рассматривается актуальная психолого-педагогическая проблема формирования инклюзивной культуры как базового условия успешной реализации инклюзивного образования. Обосновывается, что специфика агропромышленного комплекса (АПК) требует от будущих специалистов не только профессиональных компетенций, но и высокого уровня инклюзивной культуры, необходимой для управления гетерогенными трудовыми коллективами и модернизации сельской социокультурной среды. На основе системного, аксиологического и субъектно-деятельностного подходов раскрыта структура инклюзивной культуры студентов аграрного вуза, включающая когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческо-деятельностный компоненты. Выявлено преобладание пассивно-толерантного уровня инклюзивной культуры студентов в противовес активно-деятельностному подходу. Предложен и теоретически обоснован специализированный психолого-педагогический комплекс, интегрирующий технологии социально-аграрного проектирования (социальное фермерство) и метод контекстных профессионально-ориентированных кейсов. Сделан вывод о том, что

формирование инклюзивной культуры у студентов аграрного вуза выступает фактором устойчивого развития сельских территорий и гуманизации труда в сфере современного агробизнеса.

Ключевые слова: инклюзивная культура, студент, аграрный вуз, психолого-педагогическая проблема, агропромышленный комплекс (АПК), инклюзивное образование, теория воспитания, толерантность, эмпатия, социализация

Abstract. The article examines the current psychological and pedagogical problem of the formation of an inclusive culture as a basic condition for the successful implementation of inclusive education. It is proved that the specifics of the agro-industrial complex (AIC) require from future specialists not only professional competencies, but also a high level of inclusive culture necessary for managing heterogeneous labor collectives and modernizing the rural socio-cultural environment. Based on systematic, axiological, and subject-activity approaches, the structure of the inclusive culture of agricultural university students, including cognitive, emotional-value, and behavioral-activity components, is revealed. The predominance of the passive-tolerant level of the inclusive culture of students in contrast to the active approach is revealed. A specialized psychological and pedagogical complex is proposed and theoretically justified, integrating technologies of socio-agricultural design (social farming) and the method of contextual professionally oriented cases. It is concluded that the formation of an inclusive culture among agricultural university students is a factor in the sustainable development of rural areas and the humanization of labor in the field of modern agribusiness.

Keywords: inclusive culture, student, agricultural university, psychological and pedagogical problem, agro-industrial complex (agroindustrial complex), inclusive education, theory of education, tolerance, empathy, socialization

Инклюзивная культура в плане воспитания – это система ценностей, убеждений и качеств личности, проявляющаяся в признании уникальности каждого человека; формировании толерантности, эмпатии и взаимопомощи; стремлении к сотрудничеству.

Современный этап модернизации российского высшего образования характеризуется устойчивым трендом на обеспечение равного доступа к обучению для всех категорий граждан, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью.

Данный императив закреплен в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [15]. Однако практика реализации инклюзивного образования показывает, что создание безбарьерной архитектурной среды и техническое оснащение вузов не решает проблему в полной мере, если субъекты образовательного процесса (студенты, преподаватели, администрация, родители) психологически и ценностно не готовы к взаимодействию в гетерогенной группе.

Воспитание инклюзивной культуры – это фундамент, без которого совместное обучение остается формальной интеграцией. В связи с этим на первый план в теории

и методике воспитания выходит проблема воспитания инклюзивной культуры у субъектов образовательного процесса.

Особую научно-практическую значимость данная проблема приобретает в контексте студенческого социума высшего аграрного образования. Будущие специалисты агропромышленного комплекса – агрономы, агроинженеры, экономисты, зоотехники, ветеринарные врачи – в своей последующей трудовой деятельности неизбежно сталкиваются с задачами организации порой тяжелого физического труда на сельских территориях, где уровень социальной изоляции людей с инвалидностью/ОВЗ исторически остается высоким. Инклюзивная культура выпускника аграрного вуза перестает быть сугубо абстрактно-гуманистической характеристикой. Она трансформируется в элемент его профессиональной этики, управленческой компетентности и фактор устойчивого развития сельских территорий.

Тема инклюзии в современной зарубежной и отечественной педагогике набирает все большую популярность. Исследователи переходят от простого описания совместного обучения к глубокому анализу социальных, психологических и институциональных механизмов. Зарубежные авторы чаще всего рассматривают инклюзию сквозь призму прав человека и социальной справедливости. Они предлагают следующие концепции: 1) «Универсальный дизайн в обучении», где образовательная среда изначально создается гибкой, минимизируя необходимость в специальной адаптации; 2) «Универсальное лидерство», где главенствующая роль отводится администрации образовательных организаций; 3) «Пересечение идентичностей», направленное на изучение того, как инвалидность пересекается с расой, гендером и социально-экономическим статусом обучающегося.

«Патриархами» зарубежной инклюзии традиционно считают таких авторов, как M. Ainscow [1], T. Booth, L. Florian [16; 17]. Их труды цитируют при описании методологии, концепций инклюзивной культуры и институциональных трансформаций. Работы, отражающие последние тренды: фокус на индивидуальные ценности обучающегося, цифровую доступность, искусственный интеллект и социально-психологические вызовы, связаны с именами зарубежных ученых F. Han, Y. Tingrui, M. Deng [2].

Отечественные исследователи активно решают задачи системного перехода от специального (коррекционного) образования к инклюзивному. В центре их внимания стоят вопросы, связанные с психологическими барьерами педагогов, дефицитом компетенций и проблемой профессионального выгорания в условиях инклюзии. Они

делают акцент на психолого-педагогическом сопровождении, указывая на роль тьюторов, дефектологов и служб ранней помощи; учитывают региональный опыт, анализируя внедрение инклюзивных практик в разные субъекты РФ.

Труды С.В. Алехиной, Н.Н. Малофеева демонстрируют теоретическую основу исследования инклюзивных процессов в образовании [3; 18]. Большую роль играют труды Л.С. Выготского, Т. Бут, М. Эйнскоу, которые содержат основные положения, позволяющие выстроить методологию настоящего исследования [19; 20]. В работах О.А. Леоновой, Е.Ю. Панчук рассматривается феномен инклюзивной культуры, который авторами определяется как базовый компонент образовательной среды [4; 5].

В исследованиях О.А. Зимовиной, В.Д. Мартиросяна, А.И. Полянского отражены вопросы воспитания гуманности, толерантности и эмпатии в студенческой среде [6; 7]. А.С. Екушевская, А.Ю. Шеманов прослеживают вызовы и достижения при реализации инклюзивного образования [8]. В трудах Е.Е. Белозеровой, И.А. Белозеровой, М.В. Гульковой прослеживается процесс формирования инклюзивной культуры в педагогическом коллективе, определяются основные стратегии и инструменты в условиях образовательного пространства Белгородского региона [9–11].

В работах М.Г. Давитян, А.В. Колесниковой, Д.А. Ободенко, Е.В. Чуевой прослеживается роль традиционных семейных ценностей в среде студенческой молодежи, закладывающих основы эмпатии и уважения к человеческому достоинству, что в дальнейшем определяет готовность личности к участию в инклюзивной культуре вуза [12 – 14].

И отечественные и зарубежные ученые сходятся в одном: инклюзия – это не просто присутствие обучающегося с особыми образовательными потребностями в студенческой группе. Это полная трансформация культуры образовательной организации, которая приносит пользу абсолютно всем участникам образовательного процесса, развивая в них эмпатию, гибкость и навыки сотрудничества. При этом специфика формирования инклюзивной культуры у будущих специалистов АПК, деятельность которых сопряжена с особыми условиями сельскохозяйственного производства и особыми чертами сельской ментальности, остается недостаточно изученной.

Научное противоречие, обуславливающее актуальность данной темы, заключается в объективной потребности АПК в управленческих кадрах с высоким уровнем инклюзивной культуры, способных обеспечивать социальную интеграцию

лиц с ОВЗ/инвалидностью в сельской местности, и недостаточной разработанностью методического инструментария воспитательной системы аграрных вузов для формирования этой интегративной характеристики у студентов.

Данное обстоятельство определило цель настоящего исследования: определение структуры инклюзивной культуры студентов аграрного вуза и выявление психолого-педагогических условий и методов ее эффективного формирования в условиях образовательного пространства.

Методологический каркас исследования опирался на системный, аксиологический и субъектно-деятельностный подходы. Теоретическими методами послужили: анализ литературы, моделирование; эмпирическими - анкетирование, тестирование, опрос. Использование готового диагностического пакета методик из научной психопедагогики (методика «Шкала инклюзивных установок» [3; 16], методики диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко) [21] и экспресс-анкеты «Инклюзивная культура глазами студента») позволило выявить у студентов уровень эмпатии, толерантности, а также реального поведенческого принятия сверстников с особенностями.

Методика «Шкала инклюзивных установок» студентов, адаптированная для вузов, измеряет поведенческие, когнитивные и эмоциональные установки будущих специалистов к инклюзии.

Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко) выявляет способность студента принимать индивидуальность окружающих, не раздражаться от их особенностей, что критически важно для инклюзивной культуры вуза.

Экспресс-анкета «Инклюзивная культура глазами студента» включает три блока вопросов, соответствующие устоявшейся методологии в российской специальной педагогике и психологии трем структурным блокам инклюзивной культуры [3]:

1. Когнитивный блок: «Знаете ли Вы, какие специальные условия (тьюторское сопровождение, адаптивные технологии, пандусы) созданы в нашем вузе для студентов с инвалидностью?» (Варианты ответов: «Да, в полном объеме» / «Что-то слышал» / «Нет, не знаю»).

2. Эмоционально-ценностный блок: «Представьте, что в Вашей группе учится студент с выраженными нарушениями здоровья. Что Вы будете испытывать при совместной работе над групповым проектом?» (Варианты ответов: «Готовность

поддержать и распределить задачи с учетом его возможностей» / «Тревогу, что это снизит общую оценку группы» / «Желание перейти в другую группу»).

3. Поведенческо-деятельностный блок: «Готовы ли Вы лично тратить свое свободное время, чтобы помочь однокурснику/одногруппнику с особенностями в освоении сложной учебной темы или адаптации в вузе?» (Варианты ответов: «Да, готов стать волонтером» / «Нет, у меня нет на это времени»/желания».

Процесс сбора и анализа эмпирических данных осуществлялся на базе ФГБОУ ВО «Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина» и включал четыре последовательных этапа: подготовительно-проектировочный, организационно-диагностический, аналитико-статистический и интерпретационный.

Среди респондентов были студенты очной и заочной форм обучения. Период эмпирического исследования охватывал 2024–2026 годы. Общее число участвовавших в опросе составило 330 человек. В качестве обработки результатов опроса применялись методы математической статистики, основанные на кластерном и корреляционном анализах.

Результаты проведенного исследования позволили определить следующие показатели структурных компонентов/блоков инклюзивной культуры: когнитивный блок (знание и понимание особенностей других людей, отсутствие предрассудков) составил 90% опрошенных; эмоционально-ценностный (эмпатия, сочувствие, принятие разнообразия как ценности) - 70%; поведенческо-деятельностный (навыки бесконфликтного общения, взаимопомощь, реальные действия, готовность) в реальных ситуациях часто игнорируют сверстников с особенностями (40%) (рис. 1).

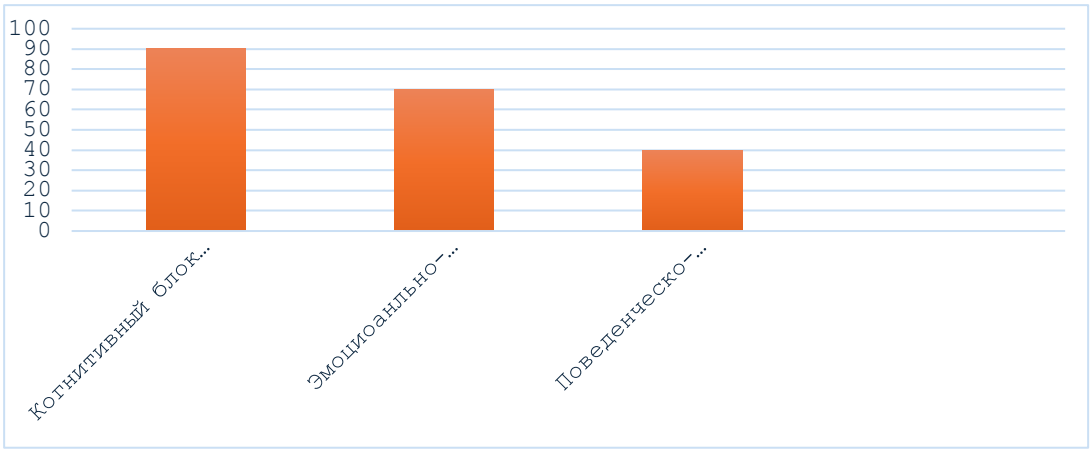


Рисунок 1. Анализ основных блоков инклюзивной культуры студентов аграрного вуза

Представленные данные рисунка 1 демонстрируют разрыв между теоретической готовностью и реальным поведением (так называемый феномен рассогласования когнитивного и поведенческого компонентов). В то время как уровень информированности и эмпатии находится на высоком уровне, практические действия респондентов сильно от них отстают. Это означает, что сформированные инклюзивные знания не перерастают в навыки активного бесконфликтного общения, взаимопомощи и реальной поддержки.

В свою очередь, поведенческо-деятельностный компонент инклюзивной культуры можно характеризовать по трем уровням: низкому (ситуативно-прагматический/отстраненный уровень), среднему (пассивно-толерантный уровень) и высокому (активно-деятельностный/гуманистический уровень). Результаты исследования оказались следующие:

- низкий уровень составил 25% опрошенных: это студенты, испытывающие явный дискомфорт, демонстрирующие отстранение, скрытые предрассудки или прагматичные опасения, что инклюзия усложнит их личный образовательный процесс;

- средний уровень (60%): самая массовая аудитория. Студенты одобряют инклюзию «в теории», не проявляют агрессии, но занимают пассивную позицию («я не против таких студентов, но пусть ими занимаются специалисты/деканат»). Именно эта группа – главный объект для воспитательной работы;

- высокий уровень (15%): это студенты-лидеры, волонтеры, демонстрирующие искреннюю симпатию и готовность к инклюзивному взаимодействию (рис. 2).

На основе представленных данных рисунка 2 можно заключить, что большинство студентов (60%) занимают пассивную позицию по отношению к инклюзивной культуре. Они не выступают против, но перекладывают ответственность на деканат/специалистов. Суммарно (85%) студентов (средний и низкий уровни) нуждаются в психологическом сопровождении и просветительских мероприятиях для формирования устойчивой инклюзивной культуры. Основной барьер: прагматические опасения четверти опрошенных (25%) и индифферентность большинства (60%) показывают, что инклюзия воспринимается студентами как «навязанный» или «чужой» процесс, а не как естественная часть образовательной среды.

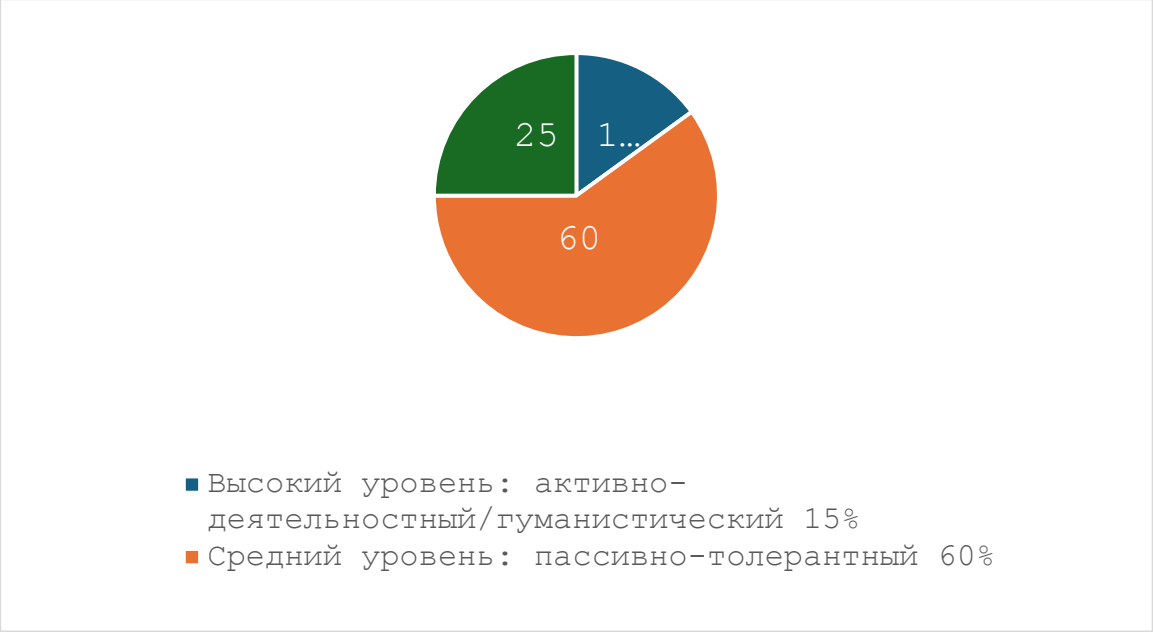


Рисунок 2. Показатели поведенческо-деятельностного блока инклюзивной культуры студентов аграрного вуза

Ниже представлена визуализация полученных данных, отражающая ключевую психолого-педагогическую проблему: высокий уровень декларативной инклюзии (на словах) при низком уровне реальной готовности к инклюзивному взаимодействию (табл. 1).

Таблица 1. Показатели инклюзивной культуры студентов в аграрном вузе

<table>
<tr><th>Когнитивный компонент</th><th>Эмоционально-ценностный компонент</th><th colspan="3">Поведенческо-деятельностный компонент</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Понимают, что все люди разные (90%)</td><td rowspan="4">Демонстрируют высокий уровень сочувствия по тесту Бойко (70%)</td><td colspan="3">В реальных ситуациях (социометрия) часто игнорируют сверстников с особенностями (40%)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Уровень инклюзивной культуры</td></tr>
<tr><td>Низкий уровень</td><td>Средний уровень</td><td>Высокий уровень</td></tr>
<tr><td>25%</td><td>60%</td><td>15%</td></tr>
</table>

Подводя итог, можно сказать, что инклюзия сегодня – это не отдельное направление, а современный методологический фундамент всей общей педагогики. Инклюзивная среда коренным образом меняет вектор воспитательной работы, трансформируя ориентации на принятие разнообразия как ценности, а не как проблемы, в том числе психолого-педагогической.

Инклюзия в аграрном вузе имеет специфику. Будущие специалисты агропромышленного комплекса в своей последующей трудовой деятельности

неизбежно сталкиваются с задачами организации физического труда в сельской местности, порой, недоступного для людей с ОВЗ/инвалидностью труда.

В отличие от школьников, студенты – это взрослые люди со сформировавшимся мировоззрением. Воспитание инклюзивной культуры здесь переходит на уровень профессионально-личностного становления. Студенты – это будущие специалисты, руководители, которые завтра будут формировать инклюзивное общество. Инклюзивная культура выпускника аграрного вуза трансформируется в фактор устойчивого развития сельских территорий.

Инклюзия решает ключевую задачу теории воспитания - успешную интеграцию студента с особыми образовательными потребностями (ООП) в тьюторское через опыт позитивного взаимодействия в микросоциуме (в вузе, студенческой группе).

Формирование инклюзии требует реализации методик гуманистического воспитания через активное применение коллективных творческих дел, социокультурных проектов и социально-модулирующих игр, адаптированных под возможности каждого студента. Это непрерывный, многоаспектный процесс, требующий трансформации всей воспитательной системы, а не разовых акций.

Данная трансформация дополняет традиционный подход к образовательному процессу, привнося свои компоненты и категории (табл. 2; 3).

Таблица 2. Взаимосвязь инклюзии с теорией и методикой воспитания в образовательном пространстве

Компонент раздела «Педагогика»	Традиционный подход	Инклюзивный подход
Объект внимания	«Средний» нормотипичный студент	Уникальная личность с особыми образовательными потребностями (ООП)
Цель обучения	Усвоение стандарта	Максимальное развитие потенциала и социальная адаптация
Образовательная среда	Единая для всех	Гибкая и адаптивная (безбарьерная среда, тьюторское сопровождение)
Взаимодействие	Педагог - Студент	Командное взаимодействие (педагоги, специалисты, администрация, студенты, семья)

Таблица 3. Соотнесение инклюзивных процессов со стандартными педагогическими категориями

Традиционная категория педагогики	Трансформация в контексте инклюзии
Принципы обучения (доступность, наглядность)	Принцип универсального дизайна (UDL) и ранней адаптации материала
Формы организации обучения	Сочетание фронтальной работы с интерактивным обучением в малых группах
Методы воспитания (пример, убеждение, поощрение)	Терапевтические, игровые методы и арт-технологии для невербальной интеграции в коллектив

Традиционная категория педагогики	Трансформация в контексте инклюзии
Результат образования	Смещение фокуса с чисто академических на метапредметные и личностные результаты (жизненные компетенции)

Диагностика инклюзивной культуры студентов аграрного вуза выявила преобладание пассивно-толерантного уровня, наличие ситуативно-отстраненной группы и меньшинство с активно-деятельностным подходом. Для преодоления выявленного разрыва между теоретическим принятием инклюзии и дефицитом реальной практики необходимо внедрение социально-аграрного проектирования и профессионально-ориентированных кейсов.

Методика воспитания инклюзивной культуры в аграрном вузе может включать следующие компоненты:

1. Социально-аграрное проектирование/Социальное фермерство. Суть метода заключается в разработке проектов «социальных садов», инклюзивных эко-троп, элементов иппотерапии или анималотерапии (терапии с помощью животных) на базе учебных виварiев или учхозов вуза. Воспитательный эффект состоит в совместной работе обычных студентов и обучающихся с ОВЗ/инвалидностью над созданием доступной агроэкологической среды, что формирует реальную командную инклюзивную культуру.

2. Кейс-метод в курсах менеджмента и экономики АПК. Суть метода: разбор реальных бизнес-кейсов: «Оптимизация рабочих процессов на птицефабрике с интеграцией сотрудников, имеющих нарушение здоровья» или «правовые и этические аспекты увольнения/сохранения рабочего места для комбайнера, получившего инвалидность». Воспитательный эффект связан с разрушением стереотипа о том, что сельское хозяйство – это исключительно тяжелый физический труд, недоступный для людей с ОВЗ/инвалидностью.

3. Производственное инклюзивное волонтерство. Суть метода: шефство волонтерских отрядов вуза над сельскими реабилитационными центрами, коррекционными школами в малых регионах или помощь фермерам-инвалидам. Воспитательный эффект заключается в развитии гражданской ответственности и связи «Вуз – Село».

Психолого-педагогическим комплексом, выступающим в качестве инструментов воспитания могут быть уроки доброты, классные часы, социально-ориентированные проекты, коллективно-творческие дела.

Инклюзивная культура студентов аграрного вуза выступает значимым компонентом профессионально-управленческой компетентности для работы в

современном агропромышленном комплексе. Воспитание инклюзивной культуры у студентов аграрного вуза выступает не только гуманистической, но и важнейшей социально-экономической задачей.

Формирование у будущих специалистов АПК ценностей инклюзии позволяет преодолеть кадровую изоляцию сельских территорий и готовит управленцев нового типа, способных создавать инклюзивную производственную и социальную среду в российском селе. Разработанный психолого-педагогический комплекс на основе технологий социального фермерства позволяет перевести пассивные знания об инклюзии в практические навыки взаимодействия.

Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны с изучением влияния цифровой среды на воспитание инклюзивной культуры будущих специалистов аграрного сектора.

Список литературы

1. Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 2020. Pp. 7-16. – URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587#abstract (дата обращения 02.08.2025).
2. Han F., Tingrui Y., Deng M. Effectiveness of AI-generated visual scaffolds for reading comprehension in Chinese inclusive classrooms. International Journal of Inclusive Education, 30(2), 2026. – Pp.115-131. – URL:
1. https://www.researchgate.net/publication/400852526_Effectiveness_of_AI-generated_visual_scaffolds_for_reading_comprehension_in_Chinese_inclusive_classrooms (дата обращения 13.12.2024).
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от образовательной политики к образовательной практике // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / ред. С.В. Алехина. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2013. – С. 5–18.
3. Леонова О. А. Формирование инклюзивной культуры в образовательной организации // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — №1. — URL: https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN122.pdf. — DOI: 10.15862/03PDMN122. (дата обращения: 30.06.2026).
4. Панчук Е.Ю. Формирование инклюзивной культуры в вузе // Сборник научных трудов Ангарского государственного технического университета. –2025. –Т. 1. – С. 307–312.
5. Зимовина О.А. Научно-педагогические предпосылки воспитания толерантности студентов в образовательном пространстве вуза // Научно-практический журнал «Гуманизация образования». – №3. – 2016. – С. 87–95.
6. Полянский А.И., Мартиросян В.Д. Инклюзивная культура в образовательной организации // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2018. – № 1. – С. 67–72.
7. Шеманов А.Ю., Екушевская А.С. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7. – №1. – С. 29–37.

8. Белозерова Е.Е., Белозерова И.А. Формирование инклюзивной культуры в педагогическом коллективе: стратегии и инструменты // Горинские чтения. Инновационные решения для АПК. Материалы VIII Международной студенческой научной конференции. –2026. – Т. 4. – С. 7–8.
9. Белозерова И.А., Белозерова Е.Е. Формирование инклюзивной культуры в среднем профессиональном образовании // Мир педагогики и психологии: Международный научно-практический журнал. – 2026. – № 8 (121). – С. 123–132. Режим доступа: https://scipress.ru/upload/pedagogy/mpp082026.pdf
10. Белозерова И.А., Гулькова М.В. Инклюзивный подход к образованию в условиях современности // Современные проблемы АПК и их решение. Материалы VIII Национальной конференции. – 2025. – С. 10–12.
11. Давитян М.Г., Колесникова А.В. Влияние семейного воспитания на профессиональную деятельность специалиста АПК // Современные проблемы АПК и их решение. Материалы VIII Национальной конференции. Белгород. – 2025. – С. 51–53.
12. Ободенко Д.А., Давитян М.Г. Семья как ценность в традиционных установках молодежи // Горинские чтения. Инновационные решения для АПК. Материалы Международной научной конференции. – 2023. – Т. 6. – С. 252–253.
13. Чуева Е.В., Давитян М.Г. Семья как транслятор современного общества // Современные проблемы АПК и их решение. Материалы V Национальной конференции. – 2022. – С. 219–221.

Список источников

14. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон РФ от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 23.07.2013)// [Электронный ресурс]. Доступ из справ.правовой системы «КонсультантПлюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149753/ (дата обращения 02.02.2026).
15. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), 2011. – 190 p. – ISBN 978-1-872001-68-5. – URL: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1568212 (дата обращения 12.08.2025).
16. Florian L. (Ed.). The SAGE Handbook of Special Education (2nd ed.). SAGE Publications, 2014. – 898 p. – ISBN 978-1-4462-1053-6. – URL: https://sk.sagepub.com/hnbk/edvol/the-sage-handbook-of-special-education-2e/toc#_ (дата обращения 12.11.2025).
17. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. Учеб. пособие для студентов пед. вузов. В 2 ч. Ч. 1. — М.: Просвещение, 2010. — 319 с. - ISBN 978-5-09-023505-1.
18. Выготский Л. С. Основы дефектологии. — М.: Изд-во Юрайт, 2025. — 332 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-11695-3.
19. Бут Т. М., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие / под ред. М. Воган; пер. с англ. И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова, под общ. ред. М. Перфильевой. – М.: Перспектива, 2007. – 124 с.
20. Опросник коммуникативной толерантности В.В. Бойко. – URL:
21. https://insight-nsk.ru/info/testy/testy-lyubov-druzhba-otnosheniya/oprosnik-kommunikativnoy-tolerantnosti-v-v-boyko/

Дата публикации 30.09.2026

УДК 378.147

Ибрагимова А.Р., Аблязимова А.И. Эффективность реализации психолого-педагогических условий формирования представлений о географических объектах у обучающихся с задержкой психического развития средствами символической наглядности

Ибрагимова Алие Рустемовна
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова
РФ, г. Симферополь

Аблязимова Алие Илимдаровна
студентка, кафедры специального (дефектологического) образования
Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова
РФ, г. Симферополь

The effectiveness of the implementation of psychological and pedagogical conditions for the formation of ideas about geographical objects among students with mental retardation by means of symbolic visualization

Ibragimova Alie Rustemovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special (Defectological) Education Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

Ablyazimova Alie Ilimdarovna,
student, Department of Special (Defectological) Education Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

Аннотация. В статье рассматривается проблема эффективности реализации психолого-педагогических условий формирования представлений о географических объектах у обучающихся с задержкой психического развития средствами символической наглядности. Цель статьи заключается в том, чтобы теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих результативность данного процесса. Реализация условий осуществлялась на формирующем этапе эксперимента с экспериментальной группой обучающихся 6-го класса на базе МБОУС(К)ОШ «Надежда» (г. Симферополь). Также в ходе изложения материалов статьи авторами описаны методы и приемы формирования представлений о географических объектах у обучающихся с задержкой психического развития средствами символической наглядности. По завершению статьи подведены общие итоги и сформулированы выводы по результатам формирующего этапа эксперимента.

Ключевые слова: задержка психического развития, обучающиеся, представления о географических объектах, символическая наглядность, психолого-педагогические условия, формирующий этап эксперимента, коррекционное обучение, познавательная деятельность.

Abstract. The article considers the problem of the effectiveness of the implementation of psychological and pedagogical conditions for the formation of ideas about geographical objects among students with mental retardation by means of symbolic visualization. The purpose of the article is to theoretically substantiate and experimentally verify the complex of psychological and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of this process. The conditions were implemented at the formative stage of the experiment with an experimental group of 6th grade students on the basis of MBOUS(K)OSH "Nadezhda" (Simferopol). Also, in the course of presenting the materials of the article, the authors describe methods and techniques for forming ideas about geographical objects among students with mental retardation by means of symbolic visualization. At the end of the article, the general results are summarized and conclusions are formulated based on the results of the formative stage of the experiment.

Keywords: mental retardation, students, representations of geographical objects, symbolic visibility, psychological and pedagogical conditions, the formative stage of the experiment, correctional training, cognitive activity.

Формирование представлений о географических объектах – важная составляющая специального и инклюзивного образования, поскольку оно развивает пространственные навыки, понимание географических процессов и целостное представление об окружающем мире. Особую актуальность эта задача приобретает для обучающихся с задержкой психического развития, у которых страдают речь, умственные способности, социальные навыки и способность к самостоятельной жизни. В контексте географического образования это создаёт для педагогов определённые вызовы, но одновременно открывает возможности для всестороннего развития таких обучающихся [1].

Проблема формирования представлений о географических объектах у обучающихся с задержкой психического развития в разные периоды времени нашла отражение в трудах Т.И. Бонкало, М.В. Ереминой, Л.Д. Гайсумовой, М.А. Иразовой, Р.С. Эльмурзаева, Е.Д. Худенко и других исследователей. Их работы помогают понять особенности усвоения географических знаний обучающимися с задержкой психического развития и предлагают методики и подходы, эффективные в работе с такими обучающимися. Сами представления о географических объектах понимаются как совокупность знаний, образов и понятий о различных объектах и явлениях на Земле – странах, континентах, океанах, реках, горах, климатических зонах и других элементах. Это информация, которую человек усваивает и использует для понимания мира, навигации в пространстве и анализа географических процессов [2].

Формирование таких представлений у обучающихся с задержкой психического развития имеет свою специфику. У них затруднён уровень абстракции мышления, что осложняет усвоение сложных географических понятий; индивидуальный темп обучения ниже, поэтому требуется больше времени на освоение материала [3].

Эффективным средством формирования представлений о географических объектах у обучающихся с задержкой психического развития выступают средства символической наглядности. К ним относятся карты, схемы, пиктограммы и другие графические представления, служащие инструментами систематизации и структурирования информации. Они упрощают усвоение и воспроизведение учебного материала, делая географические концепции более доступными и понятными для обучающихся с задержкой психического развития [4].

Далее перейдем к обоснованию формирующего этапа эксперимента и детально опишем эффективность реализации психолого-педагогических условий формирования представлений о географических объектах у обучающихся с задержкой психического развития средствами символической наглядности.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали недостаточный уровень сформированности представлений о географических объектах у обучающихся с задержкой психического развития, что и послужило основанием для организации формирующего этапа. Его цель состояла в разработке и апробации содержания работы по формированию данных представлений средствами символической наглядности.

Формирующий этап реализовывался на уроках географии в течение 2025–2026 учебного года в соответствии с календарно-тематическим планированием. За экспериментальный период было проведено 28 уроков, в каждый из которых включались дидактические задания с применением средств символической наглядности, направленные на формирование у обучающихся с задержкой психического развития представлений о географических объектах. Схематично содержание этой работы отражено на рисунке 1.



Рисунок 1. Содержание работы по формированию представлений о географических объектах у обучающихся с задержкой психического развития средствами символической наглядности

Формирование целостной картины мира у обучающихся с задержкой психического развития является одной из приоритетных задач коррекционной педагогики [5].

География как учебный предмет обладает значительным потенциалом для социализации личности, однако специфика познавательной деятельности

обучающихся с задержкой психического развития – замедленный темп восприятия, снижение концентрации внимания, трудности абстрагирования и преобладание наглядно-образного мышления над словесно-логическим – требует существенной адаптации методического аппарата [6].

Традиционные методы преподавания географии, основанные на работе со сложными контурными картами и объемными текстовыми описаниями, часто оказываются неэффективными для данной категории обучающихся. В связи с этим особую актуальность приобретает использование символической наглядности – системы условных обозначений, пиктограмм и цветовых кодов, которые переводят абстрактные научные понятия на доступный визуальный язык [7].

Перед началом работы были выделены следующие психолого-педагогические условия формирования представлений о географических объектах у обучающихся с задержкой психического развития средствами символической наглядности:

1. Индивидуализация и учет особенностей с задержкой психического развития. Создание индивидуальных образовательных маршрутов и гибкая дифференциация материалов под темп и уровень понимания каждого обучающегося.

2. Символьная наглядность как основной инструмент. Использование пиктограмм, значков, условных символов на схемах и картах, цветовых кодов и простых иллюстраций.

3. Комплекс материалов обучения. Сочетание визуальных, аудиальных и тактильных компонентов (картинки, звуковые подсказки, модели, ажурные/трехмерные элементы) для снижения когнитивной нагрузки.

4. Постепенность усложнения задач. Постепенное нарастание сложности заданий от простых к более сложным, последовательная замена аналогий и примеров.

5. Структурированность уроков. Четко выстроенная последовательность действий, понятные инструкции, регламент времени и повторяемость рутинных операций на уроках.

6. Дифференцированное оценивание и мониторинг. Формирующее оценивание, чек-листы, дневники педагога, регулярная коррекция материалов по результатам наблюдений.

Основными направлениями работы выступали:

– формирование знаний о географических объектах;

– формирование способности к обобщению и анализу представлений о географических объектах;

– формирование умений применения знаний о географических объектах в практической деятельности.

Алгоритм проведения работы по формированию представлений о географических объектах у обучающихся с задержкой психического развития средствами символической наглядности был следующим:

– определение индивидуальных потребностей и уровня развития обучающихся с задержкой психического развития в области географии;

– планирование индивидуальной работы, учитывающей особенности обучающихся, и определение целей, которые планируется достичь с использованием символической наглядности;

– подготовка наглядных материалов и ресурсов для проведения занятий, таких как карты, модели, изображения и т.д., которые помогали обучающимся наглядно представить географические объекты и процессы.

– проведение уроков с акцентом на визуальное представление информации о географических объектах, использование игровых элементов, ролевых игр или интерактивных упражнений для укрепления полученных знаний.

– обеспечение повторения материала и консолидации знаний с помощью повторяющихся упражнений и заданий на закрепление.

– оценка результатов и прогресса каждого обучающегося, коррекция методов работы в зависимости от потребностей и успехов.

Календарно-тематическое планирование уроков «Географии» в рамках формирующего эксперимента охватывало учебный год. За данный период было проведено совместно с учителем географии 30 уроков.

Работа на уроках географии позволила задействовать средства символической наглядности, направленные на формирование у обучающихся с задержкой психического развития представлений о географических объектах, с учётом содержания изучаемых блоков тем.

В блоке «Атмосфера – воздушная оболочка Земли» применялись демонстрация анимаций и видео о составе и структуре атмосферы, а также демонстрации с помощью моделей (моделей атмосферы, кинетических моделей молекул). Практические занятия включали изучение климатических карт и анализ погодных явлений.

В блоке «Биосфера – живая оболочка Земли» использовались изучение биомов с опорой на карты и географические данные, обзоры экосистем различных регионов с привлечением фотографий и видео, а также организация полевых экскурсий для знакомства с биологическим разнообразием.

В блоке «Географическая оболочка» применялись изучение геологических карт и моделей, анализ географических процессов и их влияния на ландшафты, а также визуальные материалы – фотографии и графики, иллюстрирующие географические характеристики разных регионов.

Каждая тема разрабатывалась с учётом возраста, уровня понимания и интересов обучающихся, с использованием современных методов обучения и технологий, что делало уроки интерактивными и увлекательными.

Апробация разработанного содержания экспериментальной работы позволила сделать вывод о высокой эффективности предложенных условий. По итогам 30 проведенных уроков была зафиксирована устойчивая положительная динамика.

Обучающиеся в процессе эксперимента стали быстрее и точнее идентифицировать географические объекты. Если на констатирующем этапе лишь 20% детей могли правильно назвать объект, представленный только условным знаком, то на контрольном этапе этот показатель вырос до 75%.

Использование символов способствовало формированию способности к обобщению. Дети научились группировать разнородные объекты (океан, море, река) под единым синим цветом-символом «Гидросфера». Появились зачатки установления причинно-следственных связей (например, понимание того, что значок «высокая гора» влечет за собой значок «низкая температура» на вершине).

Применение игровых элементов и наглядности резко снизило страх ошибки. Ученики стали активнее поднимать руки, так как ответ предполагал манипуляцию знакомым предметом (наклейкой, магнитом), а не риск дать неверный устный ответ перед всем классом.

Важнейшим результатом стало высвобождение ресурса внимания. Благодаря тому, что инструкция «Нарисуй гору» была заменена на инструкцию «Найди треугольник и приклей сюда», обучающиеся тратили энергию не на расшифровку речи учителя, а непосредственно на суть географического явления.

Несмотря на успех, сохранились различия в темпе освоения материала. Обучающиеся с более выраженной формой задержкой психического развития требовали значительно большего количества повторений для автоматизации узнавания символа. Также выявлена потребность в еще более тесной связи визуального ряда с обиходной речью, чтобы символ не оставался «просто картинкой», а наполнялся словом.

Таким образом, реализация выделенных психолого-педагогических условий подтвердила гипотезу исследования. Система работы, основанная на символической

наглядности, позволяет преодолеть барьер абстракции в обучении географии обучающихся с задержкой психического развития.

Перспективными направлениями дальнейшей работы видятся расширение набора символьных средств за счет внедрения цифровых интерактивных карточек, систематический мониторинг прогресса с помощью чек-листов и усиление взаимодействия с семьями для переноса усвоенных символов в бытовую среду ребенка. Проведенная апробация доказывает, что адаптация символической наглядности делает географию доступной и увлекательной для детей с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Ибрагимова А.Р., Особенности формирования представлений о географических объектах у учащихся с задержкой психического развития // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2024. №01 (90). С. 237–242
2. Ибрагимова А.Р., Аблязимова, А.И. Средства символической наглядности и их коррекционная роль в формировании представлений о географических объектах у учащихся с задержкой психического развития // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2024. №05 (94). С. 203–206.
3. Сотник А.А. Основные функции, виды и значение наглядного метода // Вестник Московской международной академии. 2024. №1. С. 146-153.
4. Ибрагимова С.А., Воронина В. А. Методические аспекты применения средств наглядности на уроках географии // Гуманитарный научный журнал. 2022. №4-1. С. 70-73.
5. Николаева, О.Н. Экологические карты как компонента учебно-методического обеспечения среднего общего образования / О.Н. Николаева, А.А. Дубинина // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2022. №.1. С. 222–229.
6. Батурова О.В. Особенности представлений об окружающем мире у детей с задержкой психического развития // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике. 2020. №1. С. 129-133.
7. Якубовская, Н.А. Использование литературных произведений на уроках географии для формирования географических образов и представлений // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2022. №2. С. 280–294.

Дата публикации 28.09.2026

УДК 376

Ибрагимова А.Р., Мисяченко А.С. Эффективность организационно-педагогических условий формирования естественно-научной грамотности обучающихся с задержкой психического развития с помощью практико-ориентированных заданий на уроках окружающего мира

Ибрагимова Алие Рустемовна
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова
РФ, г. Симферополь

Мисяченко Анна Сергеевна
студентка, кафедры специального (дефектологического) образования
Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова
РФ, г. Симферополь

The effectiveness of organizational and pedagogical conditions for the formation of natural science literacy of students with mental retardation using practice-oriented tasks in the lessons of the surrounding world

Ibragimova Alie Rustemovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special (Defectological) Education Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

Misyachenko Anna Sergeevna
student, Department of Special (Defectological) Education Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования естественно-научной грамотности у обучающихся с задержкой психического развития в рамках уроков «Окружающего мира». Авторы описывают результаты формирующего этапа педагогического эксперимента, целью которого была апробация комплекса организационно-педагогических условий, включающих индивидуализацию образовательного маршрута, создание поддерживающей среды и активное использование практико-ориентированных заданий. Представленный комплекс адаптированных упражнений в контексте статьи позволил связать теоретические знания с жизненным опытом обучающихся. Доказано, что применение алгоритмов, визуальных опор и деятельностного подхода способствует преодолению трудностей абстрагирования и позволяет обучающимся с задержкой психического развития усваивать сложный материал через конкретные действия, развивая навыки безопасного поведения и понимание причинно-следственных связей в природе и обществе.

Ключевые слова: естественно-научная грамотность, задержка психического развития, организационно-педагогические условия, окружающий мир, младшие школьники, методические основы, коррекционно-развивающее обучение, специальное образование, социальная адаптация, познавательная активность.

Abstract. This article examines the problem of the formation of natural science literacy among students with mental retardation in the context of the lessons of the "Surrounding world". The authors describe the results of the formative stage of the pedagogical experiment, the purpose of which was to test a set of organizational and pedagogical conditions, including the individualization of the educational route, the creation of a supportive environment and the active use of practice-oriented tasks. The presented set of adapted exercises in the context of the article made it possible to link theoretical knowledge with the life experience of students. It has been proven that the use of algorithms, visual supports and an activity-based approach helps to overcome the difficulties of abstraction and allows students with mental retardation to assimilate complex material through concrete actions, developing safe behavior skills and an understanding of cause-and-effect relationships in nature and society.

Keywords: scientific literacy, mental retardation, organizational and pedagogical conditions of the surrounding world, primary school students, methodological foundations, correctional and developmental education, special education, social adaptation, cognitive activity.

Формирование естественно-научной грамотности у обучающихся с задержкой психического развития на уроках окружающего мира представляет собой сложный, многогранный процесс, требующий особого подхода, учитывающего специфические особенности данной категории детей. Естественно-научная грамотность в этом контексте не ограничивается простым заучиванием фактов и теорий, а включает в себя умение критически осмысливать проблемы, интерпретировать данные и использовать научные доказательства для выводов. Ключевой особенностью является необходимость адаптации учебного материала и методов преподавания к индивидуальным возможностям и темпам усвоения информации, а также создание условий, в которых обучающиеся смогут активно взаимодействовать с окружающей средой и применять полученные знания на практике [1].

Практико-ориентированные задания играют определяющую роль в этом процессе, поскольку они предусматривают активное участие обучающихся в исследовательских проектах, технологических задачах и творческих работах. Экскурсии к природным объектам, изучение растительного и животного мира, выполнение практических заданий, связанных с взаимодействием с природой, способствуют не только расширению знаний, но и лучшему усвоению материала за счет перехода от теории к практике. Такой подход развивает навыки наблюдения, анализа и синтеза информации, что является важным аспектом естественно-научной грамотности, а также помогает обучающимся формировать экологическое сознание и ответственное отношение к окружающей среде [2].

Формирование естественно-научной грамотности у обучающихся с задержкой психического развития требует комплексного подхода, включающего использование

практико-ориентированных заданий, адаптацию учебного материала и создание условий для активного взаимодействия с окружающей средой. Это позволяет не только развивать необходимые знания и умения, но и воспитывать экологически сознательных граждан. Отметим, что данная проблема является актуальной на современном этапе развития системы образования и нашла отражение в трудах таких исследователей, как Л.С. Заркенова, И.И. Краева, Н.В. Крюковская, С.Г. Куприянова, Н.М. Мамедов, О.С. Мишина, Д.В. Сараева, Т.А. Седых и другие [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

На формирующем этапе эксперимента была поставлена цель разработать и апробировать содержание педагогической работы, направленной на формирование естественно-научной грамотности обучающихся с задержкой психического развития с помощью практико-ориентированных заданий на уроках окружающего мира.

Для достижения данной цели необходимо было решить две ключевые задачи: во-первых, разработать содержание такой педагогической работы, а во-вторых, апробировать его в реальном образовательном процессе. Исследованием была охвачена экспериментальная группа обучающихся с задержкой психического развития, которая по результатам первичной диагностики продемонстрировала более низкий уровень сформированности естественно-научной грамотности по сравнению с другими обучающимися.

Работа реализовывалась в течение 2025-2026 учебного года, за который было проведено 25 уроков по предмету «Окружающий мир», при этом в каждый урок были интегрированы специально разработанные практико-ориентированные задания, а календарно-тематическое планирование всех занятий представлено в приложении В.

В основу педагогической работы с обучающимися с задержкой психического развития были положены пять ключевых организационно-педагогических условий, каждое из которых играло важную роль в достижении поставленных целей. Первым и основополагающим условием стала индивидуализация и дифференциация образовательного маршрута. В рамках данного условия, для каждого обучающегося разрабатывались индивидуальные планы обучения и адаптированные задания, которые учитывали уровень познавательных способностей, особенности речи и моторики, а также индивидуальный темп восприятия и запоминания информации. Подбирались опорные материалы, пошаговые инструкции и визуальные подсказки, а форматы подачи информации варьировались от простых к более сложным с плавной ступенчатой динамикой. Мониторинг прогресса велся по индивидуальному маршруту, что обеспечивало возможность повторения пройденного материала и переноса приобретенных навыков в повседневную жизнь [3].

Вторым условием стало использование практико-ориентированных заданий, которое выступало основным механизмом формирования естественно-научной грамотности. Задания на уроках строились вокруг конкретных действий: наблюдений, экспериментов, моделирования природных объектов и исследования окружающей среды. Такой подход позволял связывать теоретические знания с практикой и значительно снижать уровень абстракции восприятия. Для каждого обучающегося подбирались понятные инструкции и безопасные методики экспериментов, которые можно было выполнять непосредственно в классе, что делало процесс обучения максимально доступным и наглядным [4].

Третьим условием стало создание безопасной и поддерживающей учебной среды. В работе с обучающимися с задержкой психического развития особое внимание уделялось предсказуемости занятий, четким правилам поведения и режимам переходов между активностями, что позволяло снизить уровень тревожности у детей. Педагог активно поощрял инициативу, назначал роли в групповой работе, а безопасная среда способствовала активному участию обучающихся и формированию у них уверенности в собственных силах. Четвертым условием стал мониторинг прогресса и планомерное изменение коррекционной работы. Непрерывная формирующая оценка позволяла своевременно корректировать план занятий, объемы материалов и формы работы. Для этого велось портфолио достижений обучающихся, фиксировались результаты и возникающие сложности, а также применялись адаптивные подходы к домашним заданиям и темам следующего модуля. Обратная связь обеспечивала ясность целей и поддерживала мотивацию к продолжению обучения [5].

Пятым условием стало использование мультимедийных технологий и доступных образовательных ресурсов. Для обучающихся с задержкой психического развития применялись наглядные карты, пиктограммы, тактильные пособия, аудиоматериалы и интерактивные панели, что позволяло задействовать различные стороны восприятия и упрощало усвоение материала. Использовались цветовые кодирования, крупный шрифт и упрощенная лексика, а также готовые образцы решений и ответов. В сочетании с адаптированными педагогическими технологиями это повышало вовлеченность обучающихся и устойчивость их внимания на занятиях, что в совокупности обеспечивало комплексный и эффективный подход к формированию естественно-научной грамотности у детей с задержкой психического развития [6].

В ходе эксперимента был апробирован комплекс практико-ориентированных заданий по формированию естественно-научной грамотности обучающихся с задержкой психического развития с помощью на уроках окружающего мира, который представлен в таблице 1.

Таблица 1. Комплекс практико-ориентированных заданий по формированию естественно-научной грамотности обучающихся с задержкой психического развития с помощью на уроках окружающего мира

Практико-ориентированные задания	Содержание деятельности
Соедините линией название органа государственной власти и его функцию	Работа с карточками: установление связей между названием и функцией (например, «Президент» → «Глава государства»).
Подчеркните фамилии известных людей, живших в 19 веке	Анализ списка имен *(с подсказками по эпохе)* для выделения исторических личностей.
Дополните схему «Ремесла России 18 века» (часть схемы заполнена)	Заполнение пропусков в схеме при помощи визуальных опор или готовых вариантов ответов.
Дополните схему «Ремесла России 18 века» (полное заполнение)	Самостоятельная работа со схемой без опоры; проверка учителем.
Определите по «ленте времени» век, в котором происходили события	Поиск событий из предложенного списка на ленте времени с помощью учителя.
Как вы думаете, о какой природной зоне пишет писатель Н.И. Сладков?	Чтение фрагмента текста и выбор ответа из трех–четырех вариантов *(лес, тундра, степь)*.
Подпишите названия органов чувств, обозначенных цифрами	Использование рисунка головы с пронумерованными органами; подписи выполняются с помощью цветных наклеек или готового словаря.
Составьте текст: «Какие опасности можно встретить...»	Создание простого плана (*«Опасность», «Где она встречается», «Как избежать»*) и написание коротких предложений под диктовку учителя.
Приведите примеры животных и растений тайги	Выбор картинок из набора *(ель, медведь, лось)* и их называние вслух.
Приведите примеры правильного/неправильного поведения на дороге	Рассмотрение ситуаций на картинках и классификация действий как «верные» или «опасные».
Объясните элементы гербов РФ и Крыма	Совместный анализ герба с выделением простых элементов *(крылья, корона)* и объяснением их значения.
Определи ядовитый гриб по признакам	Работа с набором безопасных муляжей грибов и таблицей признаков *(цвет шляпки, пластинки)*.
Правила здоровой жизни	Рассказ по готовому шаблону *(«Я мою руки перед едой...»)*.
Подготовить проект об объектах наследия	Выполнение упрощенного проекта *(буклет из 2 страниц)* с поддержкой учителя.
Схема вращения Земли	Сборка простой модели из картона по образцу.
Описание природной зоны группой	Распределение ролей: один ученик находит картинки, другой составляет план, третий рассказывает.

Формирование естественно-научной грамотности у обучающихся 4-го класса с задержкой психического развития в рамках экспериментальной работы строилось на основе деятельностного подхода и тесной интеграции теоретических знаний с практическим жизненным опытом. Главной целью данного педагогического комплекса являлся не механический перенос фактов в память ребенка, а развитие

способности применять полученные знания в повседневной жизни, понимать причинно-следственные связи в природе и обществе, а также формировать устойчивые модели безопасного поведения. Учитывая специфику познавательной деятельности детей с задержкой психического развития – замедленный темп восприятия, трудности абстрагирования, сниженную концентрацию внимания и ограниченный словарный запас, – все задания конструировались с использованием жестких алгоритмов, пошаговых инструкций, визуальных опор и принципа наглядности.

Комплекс заданий был разделен на несколько взаимосвязанных блоков, охватывающих как социальную адаптацию, так и познание окружающего мира. Первый блок был направлен на формирование представлений о государственном устройстве и историческом времени, которые являются крайне абстрактными категориями для данной категории детей. В задании «Соедините линией орган власти и его функцию» использовался игровой подход: обучающиеся работали с крупными карточками, соединяя символ органа (например, Президента РФ) с его функцией цветными стикерами или линиями. Для развития хронологических навыков применялась «лента времени», где эпохи были наглядно противопоставлены через предметы быта (свечи против ракет), что позволяло детям выполнять операцию узнавания исторических личностей (А.С. Пушкин, Ю.А. Гагарин) по визуальным маркерам века. Работа со схемами ремесел России XVIII века также предлагалась дифференцированно: от заполнения частично готовой схемы картинками до самостоятельного вписывания терминов по алгоритму.

Второй, наиболее объемный блок был посвящен формированию представлений о живой природе, организме человека и экологической безопасности. При работе с текстами Н.И. Сладкова об описании природных зон когнитивная нагрузка снижалась за счет сокращения объема текста и предоставления аудио сопровождения или иллюстраций, при этом выбор ответа из вариантов (лес, тундра, степь) опирался на выделение ключевых признаков. Знакомство с анатомией органов чувств проходило исключительно через действие: дети подписывали рисунок головы, используя цветные наклейки (синяя – глаз, красная – ухо) после того, как учитель демонстрировал функции органов на себе. Это позволило систематизировать знания о том, какой орган за что отвечает, переводя обучение в тактильную плоскость.

Особое внимание уделялось развитию связной речи и навыкам рассуждения при решении нестандартных жизненных ситуаций. Задание «Составьте текст: Какие опасности можно встретить...» имело четкую структуру плана («Опасность – Где

встречается – Как избежать»). На начальных этапах ученики заполняли пропуски в готовом тексте, что снимало проблему орфографии и фокусировало внимание на логике высказывания, постепенно переходя к записи коротких предложений под диктовку учителя. Расширение кругозора осуществлялось через манипуляцию с материальными объектами: вместо устного перечисления животных тайги обучающимся предлагалось выбрать соответствующие картинки (ель, медведь, лось) из набора и назвать их вслух, опираясь на тактильные ощущения от муляжей или натуральных объектов.

Формирование культуры безопасности жизнедеятельности стало сквозной линией всего эксперимента. В задании на классификацию поведения на дороге дети раскладывали карточки с изображениями ситуаций (игра у дороги, переход на зеленый свет) в две колонки, маркируя их условными знаками (зеленый круг – безопасно, красный крест – опасно). Это способствовало выработке автоматизированного алгоритма принятия решений. Экологическая безопасность отрабатывалась на примере определения ядовитых грибов: работая с безопасными муляжами бледной поганки и белого гриба, дети действовали строго по алгоритму осмотра (шляпка, ножка, сравнение с таблицей признаков).

Гигиенические навыки закреплялись через единство теории и практики: после реального мытья рук на перемене обучающиеся заполняли шаблон рассказа «Правила здоровой жизни», выбирая подходящие слова из списка, что обеспечивало смысловую связь действия и вербального оформления. Проектная деятельность была адаптирована до уровня создания буклета из двух страниц по шаблону, где ребенок выбирал готовые факты и наклеивал иллюстрации, формируя первичные навыки планирования и ответственности без перегрузки речевого аппарата.

Для развития астрономической грамотности использовалось моделирование: сборка картонной схемы вращения Земли позволяла физически продемонстрировать смену дня и ночи, повторяя движение стрелок вслед за учителем. Коллективные формы работы, такие как описание природной зоны группой, предполагали распределение ролей согласно возможностям каждого ученика (поиск картинок, составление плана из карточек, рассказ), что гарантировало ситуацию успеха для всех участников процесса.

Таким образом, результаты формирующего этапа эксперимента доказывают эффективность разработанного комплекса организационно-педагогических условий: индивидуализации образовательного маршрута, создания поддерживающей среды и активного внедрения практико-ориентированных заданий на уроках «Окружающего

мира». Применение алгоритмов, визуальных опор и деятельностного подхода позволило преодолеть трудности абстрагирования у обучающихся с задержкой психического развития, обеспечив перевод теоретических знаний в плоскость конкретных действий. Это не только способствовало усвоению сложного естественно-научного материала через тактильный и наглядный опыт, но и сформировало у детей навыки безопасного поведения, понимание причинно-следственных связей в природе и обществе, а также повысило их познавательную активность и социальную адаптацию.

Список литературы

1. Краева И.И. Методическое сопровождение педагогов по вопросам формирования естественно-научной грамотности обучающихся региональными методистами // Образование в Кировской области. 2020. № 2. С. 26-28.
2. Мишина О.С. Естественно-научная грамотность как аксиологический ориентир современного школьного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-2. С. 119-122.
3. Куприянова С.Г. Особенности формирования естественно-научной грамотности обучающихся основной школы // Образование и воспитание. 2021. № 2 (33). С. 33-35.
4. Мамедов Н.М. Естественнонаучная грамотность как условие адаптации человека к эпохе перемен // Ценности и смыслы. 2020. № 5. С. 45-59.
5. Крюковская Н.В. Принципы коррекционно-педагогической работы с обучающимися с задержкой психического развития на основе компетенстностного подхода // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2022. №2. С. 308-321.
6. Заркенова Л.С. Использование инновационных технологий при обучении детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития на уроках «Познание мира» // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 3. С. 18-24.
7. Сараева Д.В. Формирование естественно-научной грамотности в биологическом образовании с помощью иммерсивных образовательных технологий // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2022. № 1- 4. С. 54-57.
8. Седых Т.А. Эффективность формирования естественно-научной грамотности школьников при изучении генетических разделов биологии в условиях гибкой модели смешанного обучения // Science for Education Today. 2023. Т. 13, № 2. С. 25-56.

Дата публикации 16.09.2026

УДК 376.37

Кожемякина Е.А., Лобазова Ю.В. К вопросу об изучении особенностей мелодического оформления речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Кожемякина Елена Алексеевна
кандидат пед. наук, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Смоленского государственного университета, г. Смоленск
SPIN-код: 6715-0088, AuthorID:1097535
kozhemjak@autorambler.ru

Лобазова Юлия Вадимовна
студент 3 курса магистратуры Смоленского государственного университета направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование профиля «Логопедическое образование», г. Смоленск
klient121242@gmail.com,

On the issue of studying the features of melodic speech patterns in older preschool children with dysarthria.

Kozhemyakina Elena Alekseevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Special Pedagogy and Psychology, Smolensk State University, Smolensk

Lobazova Yulia Vadimovna
is a 3rd year student of the Master's degree in the field of "Special (defktologie0 education profile "Speech therapy education", Smolensk

Аннотация. Статья посвящена теоретическому изучению мелодики речи как одной из центральных структур просодической системы языка у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Актуальность работы связана, с тем, что на фоне повышенного внимания к звукопроизносительной стороне при дизартрии тональные модуляции, интонационные контуры часто выпадают из поля зрения диагностики и коррекции, хотя именно этот дефицит делает речь монотонной, малопонятной и коммуникативно обедненной. Целью работы является теоретическое изучение специфики нарушений мелодики речи при дизартрическом расстройстве. Работа выполнена в теоретическом ключе и не включает эмпирической проверки гипотез, поэтому ее методический аппарат построен на общенаучных и специальных методах изучения научной информации. Ведущим выступил метод теоретического анализа и синтеза научной литературы, его дополнили: метод сравнительно-сопоставительного анализа, метод систематизации, а также метод интерпретации и обобщения. На основе анализа научной литературы характеризуются ключевые особенности дефектов частоты основного тона, мелодического рисунка высказывания и интонационной выразительности при данной речевой патологии. Авторы описывают роль мелодического компонента в речи. Акцентируется внимание на влиянии дефектов мелодических контуров на развитие старших дошкольников. В результате проведенного теоретического изучения научной литературы было установлено, что

мелодическая сторона речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией обладает выраженной спецификой, отличающей ее как от нормативной речи, так и от других форм патологии. По мнению авторов, вывод статьи – это научное изучение особенностей мелодического строя речи у детей при дизартрии. Главным выводом работы является то, что дефицит мелодического компонента речи при дизартрии у старших дошкольников впервые рассмотрен не как второстепенный симптом, а как отдельный обусловленный элемент просодического дефекта, обладающий своей типологией.

Ключевые слова: дизартрия; мелодика речи; старший дошкольный возраста; выразительность речи; дефект мелодики; особенности дефекта; дизартрия; тональные модуляции; просодика.

Abstract. The article is devoted to the theoretical study of speech melodics as one of the central structures of the prosodic system of language in children of senior preschool age with dysarthria. The relevance of the work is due to the fact that, against the backdrop of increased attention to the sound-pronunciation aspect in dysarthria, tonal modulations and intonation contours often fall outside the scope of diagnostic and correctional efforts, although it is precisely this deficit that makes speech monotonous, difficult to understand, and communicatively impoverished. The aim of the work is to theoretically study the specifics of speech melodic disorders in dysarthric disorders. The work is conducted from a theoretical perspective and does not include empirical testing of hypotheses, so its methodological framework is based on general scientific and special methods for studying scientific information. The leading method was the theoretical analysis and synthesis of scientific literature; it was supplemented by the method of comparative analysis, the method of systematization, and the method of interpretation and generalization. Based on the analysis of scientific literature, the key features of defects in the fundamental frequency, melodic pattern of the utterance, and intonational expressiveness in this speech pathology are characterized. The authors describe the role of the melodic component in speech. The focus is on the impact of defects in melodic contours on the development of older preschoolers. As a result of the theoretical study of the scientific literature, it was established that the melodic aspect of speech in older preschool children with dysarthria has a pronounced specificity that distinguishes it both from normative speech and from other forms of pathology. According to the authors, the conclusion of the article is a re-evaluation and scientific substantiation of the features of the melodic structure of speech in children with dysarthria. The main conclusion of the study is that the deficit in the melodic component of speech in older preschoolers with dysarthria has been considered for the first time not as a secondary symptom, but as a separate, determined element of a prosodic defect, with its own typology.

Keywords: dysarthria; speech melody; older preschool age; speech expressiveness; melody defect; characteristics of the defect; dysarthria; tonal modulations; prosody.

Актуальность работы. Для ребенка дошкольного возраста овладение средствами мелодического компонента становится не только условием правильной речи, но и условием полноценного социального взаимодействия. Такая речевая патология, как дизартрия, затрагивает все звенья голосообразования, включая способность к тонкой тональной модуляции. Но в логопедической науке и практике длительное время сохраняется устойчивый дисбаланс: внимание исследователей

сосредоточено преимущественно на дефектах звукопроизношения, тогда как просодические расстройства, в особенности мелодический компонент, рассматриваются как сопутствующие и второстепенные. В результате целостная картина речевого дефекта оказывается неполноценной, а коррекционная работа – ориентирована на устранение отдельных симптомов, но не на восстановление коммуникативной функции речи старшего дошкольника. Особую остроту проблема приобретает в старшем дошкольном возрасте, когда происходит активное становление интонационной системы. Если в это время мелодические навыки не получают своевременного развития и коррекции, то дефицит закрепляется и переносится дальше, на этап школьного обучения. Именно поэтому проблема выявления и изучения специфики дефектов мелодического компонента речи актуальна.

Цель статьи – выявление типологических особенностей мелодического оформления речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Мы исходим из того, что речевое развитие в старшем дошкольном возрасте представляет собой сложнейший многоуровневый процесс, в котором тесно переплетаются фонетические, лексические, грамматические и просодические компоненты. Среди этих составляющих именно мелодическая сторона речи остается наименее изученной. Ведь даже если ребенок может верно продуцировать все звуки, его речь остается трудной для восприятия из-за неумения использовать голосовые модуляции. Мы также считаем, что дизартрия накладывает свой отпечаток на степень проявления и специфику расстройств мелодического строя.

Большое внимание при изучении дизартрического расстройства длительное время уделялось исследованию звукопроизношения и лексической стороны речи. То есть акцент был сделан на тех аспектах речевой деятельности, которые непосредственно связаны с коммуникативным потенциалом ребенка и его возможностью полноценно взаимодействовать с окружающими. Но изучение просодической системы языка, в особенности мелодического звена, оставалось долгое время «белым пятном». Между тем именно мелодика речи является тем акустическим кодом, который превращает набор слов в живое высказывание.

Это приводит к нарушению процесса коммуникации старшего дошкольника с другими людьми, негативно влияя на его речевое развитие и психологическое состояние. Следовательно данные нарушения мелодии речи требуют пристального изучения.

Прежде чем перейти к рассмотрению специфики мелодических нарушений при дизартрии, необходимо остановиться на базовых понятиях, определяющих содержание и границы изучаемого феномена. С точки зрения лингвистической позиции под мелодикой речи понимают изменения частоты основного тона голоса, происходящие в процессе произнесения фразы и обеспечивающие ее интонационное оформление. Сам по себе мелодический рисунок представляет собой сложный контур, складывающийся из последовательности повышения и понижения основного тона звучания. Основным акустическим коррелятом мелодики выступает частота основного тона (ЧОТ).

Мелодическая сторона речи, являясь неотъемлимым элементом просодии, выполняет целый ряд жизненно важных функций: она обеспечивает не только интонационное и смысловое членение высказывания, но и передачу эмоционально-модальных оттенков при взаимодействии людей. Мелодика служит важнейшим средством актуализации логического ударения и смысловой значимости предложения. Мелодические вариации участвуют в маркировании структуры фразы, помогают слушателю определить смысловые центры и устанавливают иерархию смысловых отношений между частями высказывания. Мелодика сопряжена с просодическими средствами иного порядка – темпом, ритмом, паузацией и динамикой, образуя с ними единую функциональную систему, которая подчиняется общим законам речевого интонирования. Так, О.В. Катаева пишет: «В силу своей сложной природы мелодика звучащей речи требует изучения с различных точек зрения» [1, с. 87].

В онтогенезе мелодическая сторона речи проходит путь постепенного становления, начиная с первичных вокализаций младенческого возраста и заканчивая зрелыми формами интонационного оформления сложных синтаксических конструкций к семи-восьми годам.

На доречевом этапе (гуление, лепет) ребенок непроизвольно экспериментирует с высотными модуляциями, что служит основой для будущего развития всей интонационной системы. Гуление и лепет становятся модулированными.

Появление первых слов сопряжено с использование различной высоты голоса. Так ребенок учится подражать взрослым.

К 3–4 годам появляются первые оформленные интонационные конструкции, в первую очередь, вопросительные и восклицательные, заметно расширяется диапазон тона голоса.

К 5–6 годам в норме дошкольники уже свободно владеют сложными мелодическими контурами, передающими оттенки уверенности, иронии, сомнения. При это дети овладевают основными интонационными конструкциями родного языка. И.А. Кундылева и В.А. Кузьмина пишут, что данные онтогенеза указывают на то, что интонационные средства воспринимаются и усваиваются ребенком раннее, чем формируется фонетическая сторона речи [2, с. 42].

Ключевую роль в онтогенезе мелодики играют периферические механизмы голосообразования (работа голосовых складок, дыхание, артикуляционные возможности), центральные регуляторные структуры, обеспечивающие слуховой контроль и речепроизводство.

При дизартрическом расстройстве поражаются оба этих звена, что обусловливает специфический характер мелодических расстройств. Спастичность или паретичность мышц гортани ограничивает работу голосового аппарата. Нарушение дыхания влияет не только на процесс голосообразования, но и вызывает трудности с четкостью произношения, что приводит к отсутствию выразительности.

В специальной педагогике, психологии, логопедии и психолингвистике накоплен значительный массив сведений о том, что нарушения мелодического оформления высказывания имеют стойкий, системный характер и могут сохраняться даже при относительной нормализации произносительной стороны. Я.Н. Несмелова и Г.Н. Соломатина пишут: «Хотя спонтанное интонирование в целом может быть оформлено, при выполнении специальных заданий наблюдаются ошибки в передаче мелодического и ритмического контура высказывания» [3, с. 529]. Ребенок не просто «не может», «не умеет» говорить выразительно, он физически не имеет такого ресурса. «Интонационно-выразительная окраска речи детей с дизартрией резко снижена», – также подчеркивает А.Н. Коваль [4, с. 333].

Речь таких детей остается интонационно бедной, невыразительной, «потухшей», в ней сужен частотный высотный диапазон. О.В. Курушина, Е.Ф. Абрамян и Е.В. Донцова считают, что нарушения просодики у детей с дизартрией проявляются изменчивостью темпа голоса, ритма, неправильным употреблением пауз, интонационного оформления высказывания [5, с. 43].

Дети с дизартрией часто не слышат, не распознают на слух мелодические контуры. Нужно отметить, что если слуховое восприятие не нарушено, то старший дошкольник испытывает психологический дискомфорт: он осознает свои ошибки, но не может их контролировать или исправить самостоятельно.

Анализ источников позволяет сделать вывод, что мелодический дефект при дизартрии носит не изолированный, а системный характер. Клиническая картина дизартрии многообразна. Каждая ее форма накладывает свой отпечаток на интонационный профиль ребенка.

Наиболее часто встречается псевдобульбарная форма, характеризующаяся диффузной спастичностью артикуляционной, а также голосовой мускулатуры. Частотный диапазон голоса сужается до 2–3 полутонов, что не соответствует возрастной норме. В результате даже эмоциональные сообщения звучат монотонно, эмоционально бедно.

При экстрапирамидальной форме, которая встречается значительно реже, мелодический рисунок становится «рваным» из-за хаотичного колебания частоты тона. Дети не могут удержать основной уровень тона, их голос может внезапно «срываться» на высокие ноты или, наоборот, падать и звучать на низких нотах. Произношение фразы не соответствует смысловому заданию.

При мозжечковой форме дизартрии происходит расстройство координации и ритма. Страдает плавность переходов между тонами и появляется скандированное, отрывистое звучание. Контур фразы утрачивает естественные волнообразные очертания, сменяясь ступенчатыми перепадами высоты. Логическое ударение при этом расставляется хаотично по всей фразе. Все эти многообразные проявления показывают, что единого стандартного дефекта мелодики при дизартрии не существует. Каждый ребенок требует индвидуального подхода при диагностике и коррекции.

Стоит также отметить, что последствия данных нарушений выходят за рамки акустического дефекта. В условиях живого общения в старшем дошкольном возрасте, когда интонация начинает играть ведущую роль регулятора диалога, ребенок с дизартрией оказывается в ситуации неуспешной коммуникации. Его сообщения кажутся непонятными, он не может выразить свой истинный замысел и свое отношение к ситуации. Не только сверстники, но и взрослые испытывают трудности в понимании таких детей. Это провоцирует не только социальную изоляцию, но и другие психологические проблемы, а также снижает речевую активность.

Выводы:

1. Специфика нарушений варьируется в зависимости от формы дизартрического расстройства. То есть прослеживается клиническая вариативность дефекта.

2. Даже при относительно сохранном звукопроизношении речь детей с дизартрическим дефектом воспринимается как монотонная, малопонятная, неинформативная и неподходящая к контексту ситуации.

3. Патологии мелодической стороны речи могут трансформироваться из фонетической в психолого-педагогическую проблему и влекут за собой снижение готовности строить коммуникативные связи с другими людьми, тормозят речевое развитие ребенка, затрудняя его процесс обучения.

Таким образом, теоретический анализ показал, что мелодика речи – значимый компонент, определяющий просодические дефекты речи старшего дошкольника при дизартрии. До настоящего времени остаются недостаточно изученными механизмы, лежащие в основе мелодико-интонационных дефицитов. Мы также считаем, что понимание механизмов мелодических нарушений определяет вектор коррекционной помощи.

Список литературы

1. Катаева О.В. Многоаспектная природа «Мелодики речи» // Аналитика культурологии. 2005. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mnogoaspektnaya-priroda-melodiki-rechi (дата обращения: 07.09.2026).
2. Кундылева, И. А. Современные представления о темпоритмической дезорганизации речи при стёртой форме дизартрии с позиции психолингвистики / И. А. Кундылева, В. А. Кузьмина // Донецкие чтения — 2025: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы X Международной научной конференции, посвящённой 60-летию создания Донецкого научного центра (Донецк, 05–07 ноября 2025 года). — Донецк: Донецкий государственный университет, 2025. — С. 41–44.
3. Несмелова, Я. Н. Специфика нарушений просодического компонента речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Я. Н. Несмелова, Г. Н. Соломатина // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования: материалы V Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 07–08 апреля 2026 года). — Чебоксары: ООО «Издательский дом „Среда"», 2026. — С. 528–530.
4. Коваль А.Н. Особенности интонационной стороны речи у дошкольников с дизартрией // Вестник науки. 2024. №5 (74). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-intonatsionnoy-storony-rechi-u-doshkolnikov-s-dizartriey (дата обращения: 08.09.2026).
5. Курушина О.В., Абрамян Е.Ф., Донцова Е.В. Особенности речевой просодики и направления логопедической работы по коррекции фонетических средств выразительности у дошкольников с дизартрией // Управление образованием: теория и практика. 2024. №10-1 (88). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rechevoy-prosodiki-i-napravleniya-logopedicheskoy-raboty-po-korrektsii-foneticheskih-sredstv-vyrazitelnosti-u (дата обращения: 07.09.2026).

Дата публикации 30.09.2026

УДК 376.37

Луконькина Т.Ю. Состояние мануального кинетического и эфферентного артикуляционного праксиса у дошкольников с диспраксией: сравнительное исследование

Луконькина Татьяна Юрьевна
ассистент кафедры специальной педагогики и психологии
Смоленский государственный университет, РФ, г. Смоленск
tanya.yatsentyuk@bk.ru

The state of kinetic and efferent articulatory praxis in preschoolers with dyspraxia: a comparative study

Lukonkina Tatyana Yuryevna
Assistant of the Department of Special Pedagogy and Psychology
Smolensk State University, Russia, Smolensk

Аннотация. Статья посвящена проблеме выявления уровня сформированности мануального и эфферентного артикуляционного праксиса у детей дошкольного возраста с диспраксией. В ходе эксперимента, проведенного на базе логопедического центра г. Смоленска, обследовано 20 детей (контрольная и экспериментальная группы). Диагностический комплекс, направленный на оценку кинетического праксиса, включал тест «Кулак – ладонь – ребро» (адаптированная проба А.Р. Лурии), пробу «Игра на рояле», пробу на реципрокную мануальную координацию, пробу на слухо-моторные координации («ритмы»). Для исследования эфферентного артикуляционного праксиса испытуемым было предложено 2 теста, описанных Т.Г. Визель. Полученные результаты подтверждают наличие выраженных трудностей в овладении пальцевым и артикуляционным праксисом детьми с диспракисей. Установлена зависимость качества произношения лексических единиц от уровня развития артикуляционной моторики. Проведено сравнение полученных показателей детей с диспраксией с результатами выполнения тех же проб детьми с нормативичным речевым развитием (контрольная группа).

Ключевые слова: диспраксия, кинетический праксис, эфферентный артикуляционный праксис, логопедическое обследование, дети дошкольного возраста.

Abstract. The article is devoted to the problem of identifying the level of development of general motor and efferent articulatory praxis in preschool children with dyspraxia. During the experiment, conducted at the speech therapy center in Smolensk, 20 children (control and experimental groups) were examined. The diagnostic complex, aimed at assessing kinetic praxis, included the "Fist – Palm – Edge" test (an adapted test by A.R. Luria), the "Piano Playing" test, a test for reciprocal manual coordination, and a test for auditory-motor coordination ("rhythms"). To study efferent articulatory praxis, the subjects were given 2 tests described by T.G. Vizel. The obtained results confirm the presence of pronounced difficulties in mastering finger and articulatory praxis in children with dyspraxia. A correlation has been established between the quality of pronunciation of lexical units and the level of development of articulatory motor skills. The obtained data from children with

dyspraxia were compared with the results of the same tests performed by children with typical speech development (the control group).

Keywords: dyspraxia, kinetic praxis, efferent articulatory praxis, speech therapy assessment, preschool-age children.

Анализ статистических данных показывает, что число речевых расстройств у детей дошкольного возраста неуклонно растет, в связи с чем актуальность проблемы раннего их выявления и коррекции становится неоспоримой.

Среди речевых нарушений у детей особое место занимает диспраксия, теория и диагностика которой относительно мало разработаны. МКБ-10 квалифицирует указанный вариант речевого дизонтогенеза как специфическое расстройство артикуляции речи, проявляющееся стойкими дефектами звукопроизношения - искажениями, заменами, пропусками звуков. Цветков А.В. указывает, что «наиболее яркими проявления диспраксии должны быть в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, когда инстинктивно и рефлекторно выстроенные движения становятся фоновыми компонентами предметной деятельности, а произвольность не достигла тех высот, что позволили бы маскировать дефект заменой программ движения на более доступные» [1, с.86].

У детей в возрасте от 8 лет диспраксия встречается в 5 % случаев, у детей в возрасте до 8 лет - в 10 % случаев. В основе расстройств развития артикуляции лежит недостаточная дифференцированность моторных кинестетических позиций губ и языка.

Механизмы формирования расстройств отдельных форм праксиса, рассматривались в работах Э.Д. Айрес [7] и А.Н. Корнева [2]. Пробы на определение развития разных видов гнозиса и праксиса разработаны Т.В. Ахутиной [3], А.Л. Сиротюк [8].

Т.П. Калашникова и Г.В. Анисимов [4] указывают на специфическую особенность диспраксии: независимо от клинической формы, она сопровождается недоразвитием наглядного мышления. В трудах авторов подчеркивается, что в основе формирования речевых дефектов лежат первичные нарушения гнозиса, а именно – слуховая дисгнозия. Поскольку именно гностические функции определяют возможность овладения целенаправленными движениями, любые нарушения в их работе приводят к нарушениям различных видов праксиса.

А.Н. Корнев рассматривает артикуляционную диспраксию как отдельный вариант парциального нарушения речевого развития. Основанием для такого подхода служат особенности механизмов расстройства, его симптоматики и возрастной динамики. Нарушение локализуется не на уровне восприятия и

различения звуков, а на уровне моторного планирования и кинестетического контроля. Ребенок при этом осознает ошибочность собственного произношения, но не может произвольно воспроизвести нужных артикуляционный уклад даже при предъявлении правильного образца.

По данным последних исследований качественное овладение речью дошкольниками зависит от уровня развития неречевых процессов: ритмической и динамической организации движений, способности к серийно-последовательной обработке информации. Ребенок, имеющий нарушения кинетического компонента праксиса, будет испытывать сложности в удержании последовательности действий и в переключении с одного звука (или слога) на другой, т.е. будет нарушаться слоговая структура слов.

Трудности, как правило, становятся более заметными при увеличении длины и фонетической сложности речевого материала. Вследствие сниженной точности и устойчивости серии артикуляционных движений речь становится менее разборчивой, а самостоятельное речевое высказывание требует от ребенка значительных усилий.

Именно поэтому коррекция речевых нарушений – это поэтапный, многоступенчатый процесс, который начинается еще на доречевом уровне.

Цель исследования, организованного на базе одного из логопедических центров г. Смоленска, заключалась в комплексном экспериментальном изучении особенностей сформированности мануального кинетического и эфферентного артикуляционного праксиса у детей дошкольного возраста с диспраксией, в определении взаимосвязи между выявленными моторными дефицитами и характерными речевыми ошибками при воспроизведении предложенного лексического материала, а также в обосновании необходимости включения доречевого этапа в систему логопедической помощи. Включение в исследование контрольной группы сверстников с нормативным речевым развитием имеет ключевое значение для установления качественного своеобразия моторного дизонтогенеза экспериментальной группы (детей с диспраксией).

Средний возраст всех испытуемых – шесть с половиной лет; количество дошкольников, принимающих участие в исследовании – в каждой группе по десять воспитанников.

Для диагностики состояния мануального кинетического пракиса использовался набор из нескольких заданий. Первое из них - проба «Кулак-ладонь-ребро». Обследуемый выполнял задание после того, как логопед трижды демонстрировал нужную программу действий. Содержание второй пробы - «Игра на

рояле» [5] заключалось в чередовании поз пальцев рук: за парой большой - указательный следовала пара большой - мизинец. Специалист три раза предъявлял образец действия, затем дошкольнику предлагалось воспроизвести движения самостоятельно.

Для оценки кистевого праксиса применялась проба на реципрокную координацию рук [8]: ребенку требовалось одновременно чередовать позиции кистей: одна лежала ладонью вверх, вторая сжималась в кулак, после чего позы менялись местами.

Заключительной являлась проба, направленная на исследование слухомоторных координаций [5].

Первый из указанных тестов оценивался по следующим критериям: соблюдение установленной последовательности элементов моторной программы, оптимальный темп переключения между данными элементами и верное их расположение в пространстве относительно друг друга.

Баллы выставлялись в прямой зависимости от числа допущенных ошибок. Максимум за весь блок из четырех проб дошкольники могли получить 12 баллов (за одну пробу – 3 балла).

Шкала выглядела следующим образом: при наличии недостаточной скоординированности движений дошкольники получали 0-1 балл; при несоблюдении последовательности моторных элементов, но самостоятельном исправлении неточностей выполнения - 2 балла; при упрощении или добавлении избыточных составляющих, доминировании неупорядоченных двигательных актов – 3 балла.

Для второй пробы, направленной на исследование уровня сформированности кинетического праксиса («Игра на рояле»), были выделены следующие критерии оценки:

- координированные движения пальцами рук;

- отсутствие застреваний на предыдущих элементах программы;

- удержание алгоритма действий в памяти, сохранение количества элементов и последовательности движений программы.

Шкала оценивания пробы «Игра на рояле»:

0-1 балл - малозаметные неточности при выполнении (двигательная скованность, сниженный темп переключения между движениями пальцев рук и т.п.).

2 балла – персеверации движений; задействование второй руки при выполнении пробы.

3 балла - дискоординация: программа существенно искажается, добавляются несуществующие звенья программы, структурообразующие звенья опускаются.

Критерии оценки при проведении теста на мануальную реципрокную координацию были следующими – необходимая амплитуда движений, синхронность работы рук.

Баллы за выполнение данного теста были распределены следующим образом: движения скованные, скорость выполнения низкая – 0-1 балл, недостаточная степень сжимания и разжимания кистей – 2 балла, игнорирование одной из рук при осуществлении необходимых действий – 3 балла.

Критерии оценки серии, связанной со слухо-моторными координациями – запоминание и воспроизведение ритмического рисунка; обеспечение ритмичности, плавности, необходимой амплитуды движений; плавный и быстрый переход от предшествующего фрагмента программы к следующему.

Шкала оценки данной пробы выглядела следующим образом:

0-1 балл - педагог дополнительно показывает образец серии, после чего ребенок повторяет его безошибочно; темп движений замедлен.

2 балла - переключение между движениями дается с трудом.

3 балла - множественные беспорядочные движения, привнесение в программу лишних звеньев, укорачивание ритмического рисунка.

Итоговая балльная оценка позволила определить три уровня сформированности кинетического праксиса. Низкий (7-12 баллов) констатировался при развернутой картине нарушений: хаотичная, лишенная цели двигательная активность; персеверации; добавление посторонних звеньев в заданную моторную программу; редуцирование элементов программы. Средний уровень (3-6 баллов) определяли самостоятельная коррекция допущенных ошибок и недостаточно плавные переходы между звеньями программы. При высоком уровне сформированности кинетического праксиса (0-2 балла) допускались лишь умеренная напряженность движений и сниженная скорость выполнения предложенного задания.

Согласно данным первого блока, детям с диспраксией свойственен преимущественно низкий уровень развития кинетического праксиса - 80% детей; средний - 20% испытуемым с диспраксией. В контрольной группе все участники (100%) продемонстрировали высокий уровень развития исследуемых моторных навыков (рис. 1).

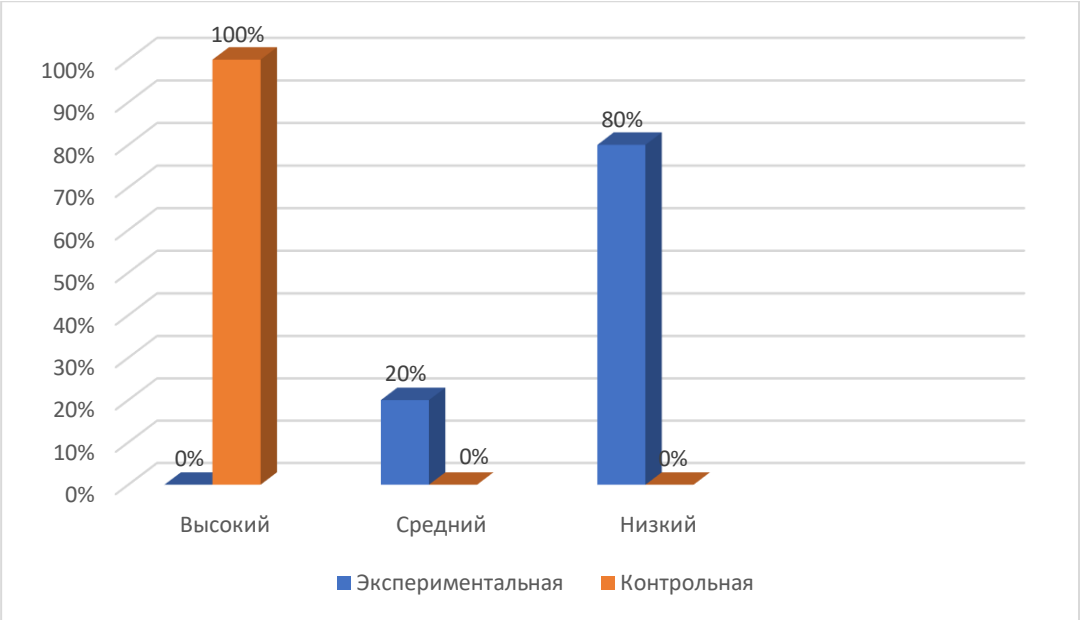


Рисунок 1. Уровни развития кинетического праксиса, %

Затем осуществлялся качественный анализ выполнения проб детьми экспериментальной группы.

Ошибки выполнения теста «Кулак-ладонь-ребро» ранжировались следующим образом:

Умеренные отклонения: замедленность и напряженность моторных актов - 15%; сложности переключения между позициями кистей и пальцев рук (25%).

Выраженные отклонения: множественные сбои, хаотичные двигательные включения лишних движений при воспроизведении серии (15%), например: кулак - рука притягивается к туловищу, возврат руки на стол, ладонь - ребро; искажения моторной программы (45%) с направленностью к расширению (кулак - ладонь - ребро - ладонь) и к сужению (кулак - ладонь).

Проба «Игра на рояле» выявила следующие нарушения выполнения.

Умеренные отклонения:

- неоправданное подключение второй руки к выполняемому движению при условии, что ребенок сам замечает и корректирует ошибку (10%) (пример: большой палец - убирание его другой рукой, т. е. исправление, - указательный палец; большой палец - мизинец);

- исправленные дошкольником самостоятельно избыточные повторения определенного движения (20%) (пример: большой палец - указательный, вновь указательный - самостоятельное исправление);

Выраженные отклонения:

- фрагменты воспроизводятся в неверной последовательности, один вместо другого (30%);

- вставка посторонних фрагментов (персеверации) либо отсутствие необходимых (40%).

Отдельно рассматривалась проба, направленная на реципрокную мануальную координацию. Здесь зафиксированы следующие нарушения:

Умеренные отклонения:

- скованность движений (20%);

- неполное сжимание/разжимание рук (20%).

Выраженные отклонения:

- невыполнение двигательных актов одной из рук (10%);

- отсутствие одновременности выполнения (50%).

Проба на оценку слухо-моторных координаций показала следующие варианты ошибочных действий.

Умеренные отклонения:

- потребность в повторном образце, затруднения при воспроизведении целостного ритмического рисунка по памяти (30%);

- замедленное переключение между элементами (10%);

Выраженные отклонения:

- искажение ритма, вызванное пропусками отдельных компонентов либо их хаотичным присоединением (40%) (примеры: II II II - II I II III, II I II);

- заметные нарушения ритмической организации, обусловленные сложностями при переключении между частями серии программы (20%).

Далее, для исследования эфферентного артикуляционного праксиса испытуемым было предложено 2 теста, описанных Т.Г. Визель [6]:

При проведении первого теста экспериментатор демонстрировал образец ритмизированного послогового произнесения слова, после чего ребенку предлагалось воспроизвести услышанное аналогично. Затем то же слово предъявлялось иначе - с выделением голосом ударного слога, по слогам, по орфографическому принципу.

Для повторения дошкольникам было предложено слово «ботинки», звуковой состав которого состоит из звуков простых по артикуляции. Согласно слоговой классификации, разработанной А.К. Марковой, данное слово относится к 8 классу слоговой структуры.

Второе задание ставило целью воспроизведение серий:

1. Звуко-слоговых последовательностей:

а) оппозиционных - [р] и [л], [д] и [т], [с] и [ш], [к] и [к'], а также слоговых пар вроде ро - ло; да - та; су - шу; ка - кя и других.

б) звуков и слогов, лишенных фонемного противопоставления ([д] - [м], [н] - [к], [п] - [т], пу - ту, ны - кы, до - мо и др.).

2. Лексических единиц, а также созвучных им, но лишенных значения звуковых комплексов - слов, расходящихся между собой по шкале конкретности - абстрактности, по степени знакомости, по слоговому оформлению (бессмысленные слова: бацаванок, аквомилот; слова, сходные по звучанию: палка – галка, мышка – мишка, дом – ком, точка – кочка, коза – коса); слова, различные по конкретности – абстрактности, слоговой структуре: заблудиться, мама, темнота, дом, пылесос, вода, ложка, искать, мельница, земляника, лестница, гвоздь, полотенце, агентство).

3. Скороговорок (от топота копыт пыль по полю летит, у ежа ежата, у ужа - ужата).

Большему числу допущенных ошибок воспроизведения лексических единиц соответствовал более высокий балл. Наибольший показатель для двух вышеописанных тестов был равен 20.

Первый из тестов оценивался по следующим параметрам:

- отсутствие искажений слоговой структуры;
- деление слов по принципу, заложенному в образце;
- ритмизированная структура слов сохранна.

Для оценки теста №2 использовались следующие параметры:

- воспроизведение всех единиц предложения;
- целостность слого-ритмической организации слов;
- четкое различение слов-паронимов.

Уровни состояния артикуляционного праксиса у дошкольников были оценены по ниже представленной шкале.

Низкий уровень (10-20 баллов): разнотипные, стойкие и многочисленные ошибки при воспроизведении ритмико-слоговой структуры лексических единиц.

Средний уровень (5-9 баллов): несоблюдение принципов слогового членения, наличие «псевдослогов», выпадение согласного из позиции стечения звуков и ряд других отклонений.

Высокий уровень (0-4 балла): ритмико-слоговая структура воспроизводится безошибочно при любом варианте предъявления; корректно повторяются как оппозиционные звуки речи, так и слоги, содержащие эти звуки.

В первом тесте точное произнесение предъявленных слов оценивалось в 0 баллов, ошибочный вариант - в 1 балл. Дети с диспраксией справились с тестом №1 следующим образом: четверо допускали ошибки при разных условиях проговаривания слова-стимула. Ритмизированное произнесение оказалось доступно троим дошкольникам, орфографическое - четверым. Лишь один ребенок корректно повторял стимульное слово во всех условиях предъявления.

Качественный анализ выполнения первого теста позволил установить следующее соотношение ошибок воспроизведения слоговой структуры лексических единиц: элизии - 60%; отступление от принципа слогоделения - 15%; итерации - 6%; расхождение способа повтора слова с заданным образцом (например, произнесение без акцентирования ударного слога, противоречащее инструкции педагога) - 19%.

По второму тесту минимальный балл по серии равен 0, максимальное количество баллов - 3. Выставление баллов осуществлялось пропорционально числу ошибок, допущенных ребенком.

Труднее всего воспитанникам далось проговаривание слов сложной слоговой организации. При этом повторение неоппозиционных звуков и слогов оказалось более доступно для дошкольников с диспраксией.

Качественный разбор второй серии позволил выделить у детей с диспраксией следующие дефекты воспроизведения слов: персеверации (9%); элизии звуков (58%) и слогов (21%), итерации (12%).

Количественная обработка обеих серий выявила статистически значимый разрыв в показателях между дошкольниками экспериментальной и контрольной групп. Дети с диспраксией суммарно допустили 68,5% ошибок по всем выполненным сериям заданий, дети с нормативным речевым развитием – 5,5%.

Таким образом, у всех воспитанников контрольной группы зафиксирован высокий уровень развития эфферентного артикуляционного праксиса (100%). В экспериментальной группе средний уровень эфферентного артикуляционного праксиса - у 10% обследованных, низкий - у 90%.

Дошкольники с нормативным речевым развитием получили 11 баллов, дети с диспраксией - 137 из 200 возможных (Рис. 2).

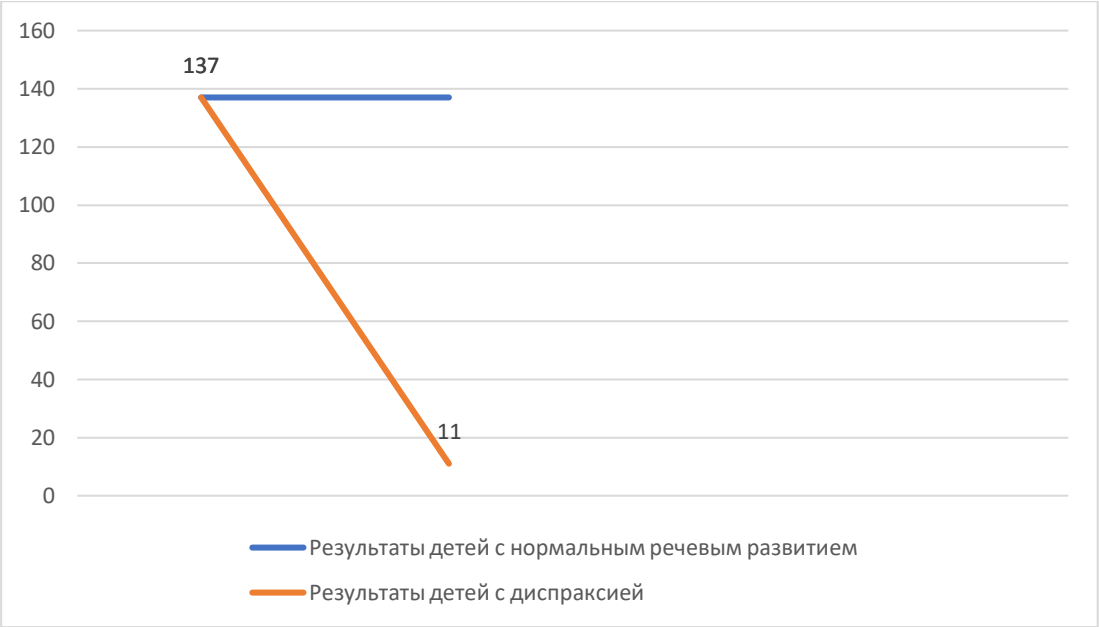


Рисунок 2. Результаты оценки кинетического праксиса у дошкольников с нормативичным речевым развитием и с диспраксией

Выводы. Преобладание низких показателей развития кинетического праксиса у дошкольников экспериментальной группы на фоне их полного отсутствия в контрольной группе подтверждает статистическую неслучайность выявленных различий. Это дает основания рассматривать недостаточность развития кинетического праксиса в качестве устойчивого нейромоторного маркера для детей с диспраксией.

Анализ моторного профиля детей с диспраксией показывает, что наибольшую трудность для обследованных дошкольников представляют процессы серийной организации движений и динамического переключения движений. Высокая частота искажений заданных двигательных программ (45%) в пробе «Кулак-ребро-ладонь» доказывает дефицитарность центральных механизмов программирования и удержания последовательности, а не только исполнительного звена. Еще одним диагностическим критерием специфики моторного дизонтогенеза при диспраксии выступает асинхронность движения кистей в задании на реципрокную мануальную координацию, обусловленное дефицитом межполушарного взаимодействия.

Результаты эмпирического анализа указывают на функциональную взаимосвязь мануального и артикуляционного праксиса: качество произношения лексических единиц находится в прямой зависимости от уровня развития артикуляционной моторики, который, в свою очередь, обусловлен состоянием базовых двигательных программ. На общность механизма указывает и факт совпадения типов ошибок: перестановки, пропуски и «застревания» отмечаются как при выполнении мануальных моторных проб, так и при воспроизведении слогов, слов

и предложений. Таким образом, ребенок, имеющий нарушения кинетического праксиса испытывает трудности в удержании последовательности действий и переключении с одной артикуляционной позиции на другую, что в значительной степени отражается на воспроизведении слоговой структуры слов.

Также была выявлена прямая зависимость точности произношения лексических единиц от степени их фонологической сложности: воспроизведение неопозиционных звуков и слогов осуществлялось детьми с диспраксией со значительно меньшими затруднениями в сравнении с проговариванием речевого материала, включающего оппозиционные фонемы - признак, который, возможно, указывает и на наличие связанных с фонематическим восприятием нарушений.

Полученные данные обосновывают необходимость поэтапной, многоступенчатой коррекции, начинающейся еще на доречевом уровне и включающей предварительное формирование общемоторных предпосылок (ритмической и динамической организации движений, серийной обработки информации) до работы над исправлением нарушений непосредственно в речи.

Комплекс, апробированный в исследовании (адаптированная проба А.Р. Лурии, пробы «Игра на рояле», на реципрокную мануальную координацию, на слухо-моторные координации, тесты Т.Г. Визель) может использоваться в качестве инструмента уровневой оценки мануального кинетического и эфферентного артикуляционного праксиса в практике логопедической диагностики.

Список литературы

1. Цветков А.В. Диспраксия и нарушения развития речи. Сообщение I. Теоретический анализ // Профессионал года. 2019. №1. С. 85-87.
2. Корнев А.Н. Артикуляционная и вербальная диспраксия у детей // Новости оториноларингологии и логопатологии. Расстройства речи. Клинические проявления и методы коррекции. СПб., 1999.С. 57-63.
3. Ахутина Т.В., Матвеева Е.Ю., Романова А.А. Применение луриевского принципа синдромного анализа в обработке данных нейропсихологического обследования детей с отклонениями в развитии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. №2. С.84-95.
4. Калашникова Т.П., Анисимов Г.В., Савельева Н.А., Довганюк М.В. Патогенетические основы артикуляционной диспраксии у детей дошкольного возраста // Специальное образование. 2015. № 4. С.18-26.
5. Баулина М.Е., Варако Н.А., Зинченко Ю.П., Ковязина М.С., Микадзе Ю.В., Скворцов А.А., Фуфаева Е.В. Нейропсихологическая диагностика и реабилитация пациентов с нарушениями праксиса при поражениях головного мозга различной этиологии // Национальный психологический журнал. 2023. №1. С.3-17.

6. Визель Т.Г. Функциональные взаимодействия и вопросы мозговой организации речи // Современная дефектология: междисциплинарный подход к теоретическим и практическим проблемам нарушений развития у детей: сб. ст. по матер. IV междунар. науч. конф. 14-15 апреля 2022 г. – Москва: Московский институт психоанализа, 2022. – С. 12-19.

Список источников

7. Айрес Э. Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М.: Теревинф, 2024. 272 с.
8. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. М.: ТЦ Сфера, 2023. 512 с.

Дата публикации 15.09.2026

УДК: 376.37

Романова А.С., Крылова Е.В. Лексико-семантические ошибки в детской речи: проблема разграничения речевых ошибок и языковых инноваций.

Романова Анна Сергеевна
магистрант психолого-педагогического факультета
Смоленский государственный университет, РФ, г. Смоленск
NikitinaAnnaSergeevna39@yandex.ru

Крылова Елена Викторовна
доцент кафедры специальной педагогики и психологии
Смоленский государственный университет, РФ, г. Смоленск
30kel01@mail.ru

Lexico-semantic errors and innovations in children's speech. Analysis of scientific literature on the topic

Romanova Anna Sergeevna
Master's student of the Faculty of Psychology and Pedagogy
Smolensk State University, Russian Federation, Smolensk

Krylova Elena Viktorovna
Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology
Smolensk State University, Russian Federation, Smolensk

Аннотация. Актуальность работы обусловлена необходимостью уточнения природы лексико-семантических отклонений в речи детей дошкольного возраста, разграничения речевых ошибок и языковых инноваций, имеющих сходные внешние проявления.

Цель статьи – сопоставить подходы к интерпретации лексико-семантических отклонений в логопедии, лингвистике, онтолингвистике.

Для написания работы были применены методы теоретического анализа, систематизации и сопоставления научных источников.

Результаты анализа указывают на то, что интерпретация конкретной ошибки зависит от дисциплинарного подхода. Логопедия рассматривает эти нарушения в связи с особенностями формирования лексико-семантической стороны речи, лингвистика – с точки зрения соответствия языковой норме, онтолингвистика – как возможные проявления формирования языковой системы ребенка. Одинаковые речевые феномены могут объясняться как лексико-семантические отклонения, как парафазии, как творческие речевые инновации.

Сделан вывод о необходимости междисциплинарного подхода к диагностике. Анализ должен учитывать возрастные особенности, динамику речевого развития и природу семантических связей для точного разграничения ошибок и речетворчества.

Ключевые слова: лексико-семантическая сторона речи, речевые инновации, общее недоразвитие речи, словарный запас, лексика, семантика.

Abstract. The relevance of this study stems from the need to understand the phenomenon of lexico-semantic errors in the speech of preschool-aged children, as well as the importance of recognizing speech innovations that share similar outward manifestations.

The study aims to conduct a comparative analysis of existing classifications of these phenomena across the fields of speech-language pathology, linguistics, and ontolinguistics.

The methods employed include the theoretical analysis, systematization, and comparison of scholarly sources.

The analysis indicates that the explanation of a specific error depends on the disciplinary approach taken. Speech-language pathology views these issues as a deficit within the lexical system as part of a broader speech disorder; linguistics regards them as deviations from the norm; and ontolinguistics interprets them as a stage in language acquisition. Identical speech phenomena may be interpreted variously as errors, paraphasias, or creative speech innovations.

The authors conclude that an interdisciplinary approach to diagnosis is essential–one that takes into account age-related characteristics, the dynamics of speech development, and the nature of semantic connections–in order to accurately distinguish between errors and creative speech production.

Keywords: lexico-semantic side of speech, speech innovations, general underdevelopment of speech, vocabulary, vocabulary, semantics.

Изучение лексико-семантической стороны речи занимает значимое место в исследованиях речевого онтогенеза. Проблема рассматривается с позиций разных наук: логопедии, лингвистики, онтолингвистики и др. Данная тема вызывает интерес в связи с разнообразием анализируемых случаев речевых высказываний, отличающихся от нормы.

Представленные научные точки зрения обусловливают подходы к изучению темы: для логопедии она имеет важное значение, так как рассматривается в контексте несформированности лексической системы. Для онтолингвистики схожие случаи интересны с позиций, отражающих формирование системы семантических связей, обусловленных речевыми инновациями.

Цель статьи: сопоставить подходы к объяснению лексико-семантических ошибок с точки зрения логопедии, лингвистики и онтолингвистики. В рамках статьи предпринята попытка определить критерии разграничения речевых ошибок и языковых инноваций.

Актуальность темы обусловлена тем, что понимание особенностей рассматриваемых явлений может стать решающим для специалистов во время диагностики детей или при оказании логопедической помощи. Для педагогов важным является разграничение собственно речевых ошибок и внешне сходных с ними языковых инноваций.

В работах Р.И. Лалаевой в качестве одной из особенностей лексико-семантической стороны речи детей с общим недоразвитием речи разного генеза,

определяется ограниченность словарного запаса. Это количественный разрыв между активным и пассивным словарем, где первый ограничен, а второй стремится к норме. Для большинства детей с этим логопедическим заключением свойственны значительные трудности в усвоении и актуализации обобщающих слов и отдельных слов-названий предметов различных категорий, действий и качеств.

В виде отдельной категории ошибок авторы выделяют вербальные парафазии, которые обнаруживаются в замене необходимой лексической единицы другой, связанной с искомым словом ассоциативными отношениями: тематическими, функциональными, семантическими. Происходит замена слова другим, близким по смыслу. Такие замены могут затрагивать все части речи и отражать отсутствие понимания и различения их особенностей. Следует отметить, что замены слов можно классифицировать по характеру семантических отношений между необходимой и употребленной лексической единицей. Представлены замены слов одного семантического поля, обнаруживающие несформированность родовидовых понятий: «одежда – куртка». Замены, обусловленные семантической связью: по схожести функциональных ролей предметов «половник – ложка»; по внешнему сходству «варежка – прихватка»; объединение ситуацией существования «снег – зима»; отражающих часть и целое предмета «кабина – грузовик»; обобщающим словом и обозначением конкретного предмета «платье – одежда»; словосочетания, обозначающее предмет или действие «включать – нажимать на кнопку»; взаимозамещение предметов и совершаемых с ними действий «проветривать - окно». А также, замены на основе звукового образа искомого слова. В этом случае ребенок припоминает сходное по звучанию слово взамен нужному [1, С. 3-51].

«Словарь современного детского языка» под редакцией В.К. Харченко является одним из источников изучения лексико-семантических неточностей в детской речи филологами. Этот словарь был подвергнут анализу исследователями, которые приходят к мнению о том, что процесс усвоения лексических единиц и их связей раскрывается в определенных инновациях, появляющихся в связи с особенностью и неповторимостью видения ребенком окружающего мира [2, с. 125].

В ситуации, когда ребенок связывает единицы языка не так, как это принято традиционно, исследователи регистрируют речевую инновацию или окказионализм.

Лексико-семантические инновации, зафиксированные в ходе наблюдения за речью детей, можно подвергнуть классификации:

Метафорический перенос – употребление ребенком правильной лексической единицы в окказиональном значении на основе сходства предметов или их отдельных

признаков. Например: «папа выкапывает картошку ложкой» - слово «лопата» было изменено на «ложка» в связи с внешним сходством и большей частотностью употребления. Важно отметить, что сходство может быть формальным, функциональным или иным, основанным на общем признаке.

В связи с неосвоением традиции употребления слов, в детской речи выделяют инновацию смешения слов одного синонимического ряда – «изворотливый циркач» вместо «ловкий», «громоздкое здание» вместо «огромного».

Также в эту группу входят смешения слов одной тематической группы. Это множественные замены слов, входящих в одну категорию. В качестве примера, здесь можно упомянуть ситуации, в которых дети стойко употребляют неподходящие называния животных, фруктов, овощей, профессий и пр.

Инновации, связанные с процессами сужения и расширения значения (родовидовые связи): «Папа работает на шкафной фабрике» - речь идет о мебельной фабрике. Здесь отношения слов «шкаф» и «мебель» отражают видо-родовые связи.

Антонимические инновации. Ребенок в речи употребляет слово, значение которого противоположно необходимому: «ветер на море ослаб, завтра будет шторм». Антонимической парой здесь являются слова «шторм - штиль». Также, в речи детей часто обнаруживается неправильное употребление временных понятий, которое также можно отнести к этой категории: «зимой будет жарко и солнечно» или «позавчера бабушка поедет за тортом». В этих случаях, речь ребенка шла о времени года «лето» и дне, который наступит послезавтра соответственно.

Инновации ассоциаций по смежности (метонимии): «Бабушка, доставай золото! Пойдем мороженое покупать!». Употребляя слово «золото», ребенок имеет в виду деньги.

Инновации семантических смешений: отражают ассоциации, возникающие у ребенка в процессе запоминания: «Мама готовит глазастую яичницу» – речь о яичнице-глазунье. «На дереве зеленые волосы» – крона.

По данным автора, наиболее широко представлены преобразования, основанные на метафорическом переносе, смешении единиц тематических групп и родовидовых отношениях. Значительно реже представлены антонимические замены, метонимические переносы и парафазии. При этом, выделенные категории не рассматриваются как полностью взаимоисключающие [3, С.305-314].

Нельзя говорить о том, что в речи каждого ребенка такие инновации будут иметь указанную частотность. Для каждого ребенка их состав будет уникальным. Также, нельзя утверждать, что отклонения от лексико-семантической нормы, в виде

слов и выражений подходящих описанным в классификации, однозначно будут являться ошибками. Инновации могут отражать систему усвоения связей между единицами языка и попытки детей упорядочить их в собственном восприятии. При анализе детской речи существенным является разграничение речевой ошибки и инновации. Речевая ошибка является примером нарушения установленного употребления языковой единицы, по причине особенностей ее усвоения или актуализации. Языковая инновация, наоборот, может являться продуктивным изменением языкового материала на основе закрепленных в сознании ребенка языковых моделей. Следовательно, одинаковая по внешней форме лексическая замена в речи ребенка с речевым нарушением и нормативным развитием не должна объясняться одинаково.

Принципиально важным для объяснения языковых инноваций является положение о том, что они формируются на основе усвоенных ребенком языковых закономерностей, тем самым формируя речевую компетентность.

Н.А. Трофимова и С.А. Шумилова считают, что языковые инновации это несоответствующие общепринятому употреблению единицы, появляющиеся в речи ребенка. Такие явления отсутствуют в конвенциональной языковой системе. Авторы прослеживают закономерность: при отсутствии необходимого слова или выражения, ребенок порождает необходимое на основании усвоенных языковых моделей. Следовательно, такие «ошибки», показывают окружающим не только ограниченность словаря и недостаточность речевой практики, но и процессы освоения и переработки языкового материала [4, с.166, 172-173].

Лексико-семантические ошибки не следует интерпретировать как достаточный критерий несформированности языковой системы. Важными для оценки могут стать: возраст, уровень речевого развития ребенка, особенности состояния высших психических функций и условия порождения речевого высказывания.

Помимо этого, особенно значимыми оказываются механизмы порождения речевого высказывания. Т.В. Ахутина и Е.С. Ощепкова, исследуя речевую продукцию детей, выделяют в качестве лексико-семантических неточностей ошибки лексического выбора (положить - бросить), вербальные парафазии (бочка – мусорный бак), ошибки словообразования, затруднения в поиске необходимых лексических единиц, вербально-перцептивные замены и особенности целевой номинации [5, с. 96].

Авторы исследования подтверждают мнение о том, что на появление лексико-семантической ошибки влияет не только ограниченный словарный запас и отсутствие

понимания отдельных слов, но и индивидуальные особенности выбора нужных слов в процессе порождения речи.

Эти данные усиливают мнение о том, что особенности актуализации слов в процессе порождения высказывания оказывают влияние на лексические затруднения.

Отдельного изучения требует фразеологический компонент, так как понимание устойчивых выражений зависит не только от усвоения значений отдельных слов, но также от восприятия переносного смысла целого выражения. Способность к пониманию скрытых смыслов у детей сопровождается специфическими трудностями. Такие затруднения сложно причислить к исследуемой теме, так как они затрагивают более сложный уровень, на котором возможно сопоставление буквального и переносного значений, поэтому рекомендуется разграничивать перечисленные выше ошибки от ошибок данного типа [6, с. 3934-3936].

В исследовании А.Д. Экономовой, выполненном в рамках онтолингвистического и системно-функционального подходов, лексико-семантические неточности рассматриваются как нарушения лексических норм, включая отклонения в значении слова и его лексической сочетаемости. [7, с.61]. В центре такого анализа находятся характер отклонения, его соотношение с нормативным употреблением и тип семантических связей между лексическими единицами [3, С.305-314].

В лингвистических работах к основным подобным явлениям причисляют: расширение и сужение значений слов, метонимический и метафорический перенос, смешение слов, связанных синонимическими, тематическими, родовидовыми отношениями. Такой анализ акцентируется на связи слов с другими лексическими единицами, а также, на характере изменения отдельных значений.

Указанный подход отражает преимущественно языковое отношение к неточностям. Автор не акцентирует внимание на возможных речевых нарушениях детей, повлиявших на наличие ошибок в речи и не причисляет ошибки к речевым инновациям. Представленная классификация фиксирует речевые высказывания и разграничивает их в соответствии с уровнями языка.

Такой контекст имеет практическое значение для практикующих специалистов, так как классификация ошибок может помочь определить, на каком языковом уровне предстоит работать с конкретным ребенком.

Сопоставление представленных в научной литературе подходов показывает, что лексико-семантические отклонения в детской речи могут рассматриваться с различных теоретических позиций, и, соответственно, получать различную интерпретацию. В логопедической литературе основное внимание уделяется нарушениям формирования лексической системы речи и их проявлениям в процессе речевой деятельности. Речевые затруднения связываются с недостаточной сформированностью семантической организации словаря, сложностями установления и актуализации смысловых связей между единицами речи. Таким образом, речевые ошибки представляют собой признаки несформированности речевой системы, которые необходимо изучить и корректировать.

Также, в исследованиях обнаруживается подход, ориентированный на изучение специфики речевого развития и речетворчества. Отклонения от речевых норм трактуются исследователями как попытки овладения языковой системой. В рамках подхода нестандартное употребление слов рассматривается как результат функционирования механизмов формирования и преобразования значения, а не как безусловная речевая ошибка.

Помимо этого, речевые ошибки могут рассматриваться как отклонения от языковой нормы. Наиболее значимым здесь становится определение характера нарушения и его соответствие уровню языковой системы. Главным объектом анализа является соотношение варианта употребления лексической единицы с языковой нормой.

Сопоставление представленных подходов позволяет выявить различия в объяснении одного и того же речевого феномена. Так, неправильное употребление слова может стать ошибкой, если объясняется нарушением лексико-семантической стороны речи, но также может являться признаком естественного процесса речевого онтогенеза. Следовательно, одной лишь фиксации речевой ошибки недостаточно для объяснения причины ее возникновения.

Заключение. Исследование представленных данных показывает, что одно и то же внешне ненормативное лексическое употребление может интерпретироваться по-разному, в зависимости от направления исследования. Логопедический подход фокусируется на характере и степени развития лексико-семантической стороны речи, а также на способах актуализации речевых единиц. Лингвистический анализ направлен на определение характера отклонения значения слова от нормативного употребления и типа семантических связей. В онтолингвистическом подходе, лексические употребления могут рассматриваться как проявления формирования и

перестройки языковой системы ребенка. Поэтому необходимо осуществлять комплексный анализ таких лексико-семантических отклонений, не стремясь к их отождествлению.

В связи с этим, при анализе лексико-семантических неточностей важным является учет таких критериев, как возраст, уровень речевого развития, степень сформированности словарного запаса, устойчивость и систематичность явления, механизм выбора или образования лексической единицы, характер семантических связей.

Особое значение имеет контекст употребления слова, ведь именно он позволяет определить, является ли неправильное употребление случайной заменой, проявлением недостаточной сформированности лексико-семантической системы или продуктивным результатом языкового творчества ребенка.

Список литературы

1. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: Союз, 1999. – 158, [1] с. – (Библиотека логопеда).
2. Харченко, В. К. Словарь современного детского языка: около 10 000 слов, свыше 15 000 высказываний. В. К. Харченко; науч. ред. Т. И. Никитина. – Москва. Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2005. — 637, [2] с.
3. Экономова, А. Д. Лексико-семантические преобразования в детской речи // Litera. 2025. № 3. С. 305–314.
4. Трофимова, Н. А., Шумилова С. А. Подражание и творчество в процессе освоения языка детьми // ДИСКУРС. 2024. Т. 10, № 6. С. 165–174.
5. Ахутина, Т. В., Ощепкова Е. С. Диссоциация развития синтаксиса и лексики у младших школьников с разным нейропсихологическим профилем // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18, № 3. С. 92–103.
6. Ерастова, Д. А. Экспериментальное исследование усвоения идиом родного языка дошкольниками (психолингвистический подход) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 14, вып. 12. С. 3932–3936.
7. Бутакова, Л. О. Лингвистическое изучение лексических ошибок: итоги и перспективы // Вестник Омского университета. 1997. Вып. 4. С. 61–65.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Дата публикации 30.09.2026

УДК 37

Буранбаев Р.А., Гарифуллин Р.Р. Шахматы как фактор интеллектуального, эмоционального и социального развития студентов

Буранбаев Радик Абдулхакович
старший преподаватель, Уфимский университет науки и технологий, РФ, г. Уфа
igulnaz75@yandex.ru

Гарифуллин Руслан Ринатович
старший преподаватель, Уфимский университет науки и технологий, РФ, г. Уфа
vgulnaz030675@gmail.ru

Chess as a factor in the intellectual, emotional, and social development of students

Buranbayev Radik Abdulkhakovich
Senior Lecturer, Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Garifullin Ruslan Rinatovich
Senior Lecturer, Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Аннотация. В данной статье рассматривается статус шахмат как вида спорта и их значимость для студенческой аудитории. Анализируется влияние регулярных занятий шахматами на когнитивные способности студентов, логическое мышление, память, концентрацию внимания и креативность, на академическую успеваемость и психологическое состояние студентов, обосновывается значимость шахмат как вида спорта в студенческой среде. Предлагаются конкретные способы популяризации шахмат в студенческой среде, приводится перечень мероприятий для мотивации студентов.

Ключевые слова: шахматы, интеллектуальная игра, вид спорта, студенты, социальная среда.

Abstract. This article examines the status of chess as a sport and its significance for the student audience. The impact of regular chess practice on students' cognitive abilities, logical thinking, memory, concentration, and creativity, as well as on their academic performance and psychological state, is analysed; the significance of chess as a sport in the student environment is substantiated. Specific ways to popularise chess in the student environment are proposed, and a list of activities to motivate students is provided.

Keywords: chess, intellectual game, sport, students, social environment.

История шахмат охватывает развитие игры на протяжении полутора тысяч лет, от древнеиндийской чатуранги до современного интеллектуального спорта с системой чемпионатов мира и использованием компьютерных технологий.

Шахматы сочетают в себе интеллектуальную глубину, культурное влияние и современные форматы, что объясняет как их устойчивую популярность, так и доказанную пользу для развития личности. Много веков назад шахматы стали ассоциироваться с высоким интеллектом и статусностью.

В молодежной среде игра в шахматы воспринимается как «досуговая игра», а не вид спорта, что снижает их приоритет в вузовских программах; происходит недооценка интеллектуальной нагрузки и соревновательного потенциала дисциплины. Также высока конкуренция с традиционными видами спорта (футбол, баскетбол) за внимание студентов и финансирование, поэтому игра в шахматы воспринимается как «сложная» или «неактуальная» для современной молодёжи.

Целью настоящего исследования является выявление влияния шахмат на интеллектуальное, эмоциональное, социальное развитие студентов и определение возможности использования шахмат как средства повышения когнитивной эффективности обучающихся.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи: 1) разработать систему интеграции шахматной подготовки в образовательный процесс высшей школы; 2) сформулировать практические рекомендации по популяризации шахмат в студенческой среде; 3) разработать перечень мероприятий для мотивации студентов.

Методологической основой работы послужил комплексный подход, включающий теоретический анализ литературы и практик.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методов повышения успеваемости студентов в условиях растущей конкуренции и требований к качеству образования, когда традиционные методы обучения часто оказываются недостаточно эффективными, шахматы могут стать не только увлекательным, но и полезным дополнением к учебному процессу.

Шахматы традиционно считается интеллектуальной игрой, однако официально признаны видом спорта, в том числе Международным олимпийским комитетом (IOC) и Международной шахматной федерацией (FIDE). Для студенческой аудитории шахматы представляют особую ценность: они развивают когнитивные навыки, учат стратегическому мышлению и способствуют социальной интеграции. В ряде университетов (например, в MIT, Гарварде) шахматы включены в программы

развития критического мышления. В России аналогичные инициативы реализуются в НИУ ВШЭ и МГУ [5]. Несмотря на отсутствие выраженной физической нагрузки, шахматы соответствуют ключевым критериям спорта: турниры имеют чёткую регламентацию, систему рейтингов (рейтинг Эло), а также квалификационные разряды; тренировочный процесс включает анализ партий, изучение дебютов и эндшпилей, работу с шахматными программами.

Тренировочный процесс в шахматах не менее структурирован, чем в классических видах спорта: 1) производится анализ сыгранных партий с выявлением ошибок и поиском оптимальных вариантов; 2) изучаются дебютные репертуары (открытия) – порой на глубину 15–20 ходов; 3) отрабатываются типовые позиции в миттельшпиле (середине игры) и эндшпиле (конце игры); 4) решаются тактические задачи и этюды для развития комбинационного зрения; 5) происходит работа с шахматными программами (Stockfish, Komodo, AlphaZero) для компьютерного анализа [6].

Подготовка к соревнованиям шахматистов требует физической и психологической подготовки. Состязания требуют концентрации, стрессоустойчивости и умения принимать решения в условиях ограниченного времени (контроль времени на ход – важный элемент турниров). Психологические требования к шахматистам сопоставимы с требованиями в экстремальных видах спорта: необходимость абсолютной концентрации на протяжении 5–7 часов турнирной партии, стрессоустойчивость в условиях цейтнота (критической нехватки времени), умение сохранять хладнокровие после неудачных ходов или проигрыша, способность к быстрому переключению между анализом вариантов и принятием решений, контроль эмоций, чтобы не допустить «цепной реакции» ошибок. Также важна и физическая подготовка. Длительные партии (до 6–7 часов) требуют выносливости. Хотя шахматы не требуют силовых нагрузок, физическая подготовка играет ключевую роль: профессиональные шахматисты включают в режим дня кардионагрузки (бег, плавание) и упражнения на выносливость для улучшения кровоснабжения мозга.

Можно выделить следующие ключевые преимущества занятия шахматами для студентов.

Исследования подтверждают, что систематические занятия шахматами положительно влияют на логическое мышление. Анализ позиций и прогнозирование ходов развивают дедукцию и индукцию, требуют постоянного анализа ситуации и построения логических цепочек, прогнозирование развития партии на 5–10 ходов

вперёд, построения разветвлённых «деревьев вариантов» с оценкой каждого ответвления, выявление причинно-следственных связей между ходом и его последствиями, сравнение альтернативных вариантов и выбор оптимального решения [1].

Происходит отличная тренировка памяти: запоминание типовых позиций, дебютов и комбинаций, тренирует как краткосрочную, так и долгосрочную память, задействует разные виды памяти: а) кратковременная память – удержание в уме разветвлений анализа во время обдумывания хода; б) долговременная память – запоминание типовых позиций, дебютов и эндшпильных схем; в) визуальная память – точное представление доски и расположения фигур без физического взгляда на неё; г) процедурная память – автоматизация распознавания тактических мотивов (вилка, связка, двойной удар). Исследования показывают, что шахматисты высокого уровня могут запоминать и воспроизводить сотни типовых позиций. Пауль Керес в 12 лет знал 700 партий и выигрывал у взрослых шахматистов [7].

Развивается концентрация и формируется устойчивость внимания. Контроль над ходом игры в условиях цейтнота (нехватки времени) формирует: устойчивость к отвлекающим факторам, способности фокусироваться на задаче 3–6 часов без потери эффективности, умению фильтрации внешних отвлекающих факторов (шум, движения вокруг), способности переключать внимание между глобальным планом и локальными тактическими угрозами.

Совершенствуется креативность. Поиск нестандартных решений в сложных позициях стимулирует дивергентное мышление. Несмотря на строгую логику, шахматы требуют творческого подхода, поиска неожиданных тактических решений в, казалось бы, тупиковых позициях, использование психологических приёмов, провоцирование ошибок соперника за счёт нестандартных ходов, комбинирование типовых шаблонов с оригинальными идеями, преодоление «шаблонного мышления» через анализ позиций с неожиданных ракурсов.

Формируется пространственное мышление: работа с двухмерной плоскостью доски развивает визуализацию перемещений фигур и их взаимодействия, оценку диагоналей, вертикалей и горизонталей как стратегических линий; предвидение геометрических паттернов (например, матовых сетей), понимание «шахматной топологии» – как расстояние между полями зависит от типа фигуры (король ходит на 1 поле, слон – по диагонали любой длины).

Ускоряется принятие решений в условиях неопределённости. Шахматы моделируют реальные жизненные ситуации выбора: анализ неполной информации

(неизвестны планы соперника), оценка рисков и выгод разных стратегий, компромисс между надёжностью и агрессивностью, адаптация к неожиданным ходам противника, коррекция плана в ходе игры на основе новой информации.

Важен социальный аспект шахмат как инструмента адаптации. Для студентов, особенно первокурсников, шахматы могут стать эффективным инструментом социализации. Шахматные клубы в вузах объединяют студентов разных специальностей, формируя устойчивые социальные связи. Шахматные клубы в вузах выполняют функцию «социальных хабов»: а) формируют устойчивые горизонтальные связи вне учебной программы; б) создают пространство для неформального общения, где статус определяется не курсом, а шахматным уровнем; в) организуют регулярные встречи (тренировки, блиц-турниры), поддерживая постоянное взаимодействие.

Развивается межкультурная коммуникация. Международные турниры позволяют взаимодействовать с иностранными участниками, преодолевая языковые и культурные барьеры, расширяют социальный горизонт, онлайн-платформы (Lichess, Chess.com) позволяют играть с оппонентами из других стран, знакомясь с их стилем мышления; совместные трансляции партий и стримы создают виртуальные сообщества, где обсуждаются не только ходы, но и культурные различия.

Формируется командный дух. Командные соревнования (например, студенческие чемпионаты) развивают навыки сотрудничества и взаимной поддержки. Студенческие чемпионаты (например, Всероссийская универсиада) требуют слаженной работы нескольких игроков; консультационные партии – когда команда совместно принимает решение о ходе – тренируют аргументацию и компромисс; система подстраховки в турнирах: если один участник проигрывает, остальные могут «вытянуть» команду за счёт побед; обмен опытом внутри команды – разбор ошибок, подготовка к соперникам, разработка стратегий.

Помогают в формировании психологической адаптации [2]. Шахматы помогают справляться с типичными студенческими стрессами: ритуалы перед партией (разминка, настройка) учат саморегуляции – навык, полезный на экзаменах, анализ поражений в безопасной среде клуба снижает страх неудачи в учёбе, стабильный график тренировок создаёт ощущение предсказуемости в хаотичном студенческом расписании, поддержка сообщества смягчает чувство одиночества, часто возникающее у иногородних студентов.

Развивают эмоциональную устойчивость. Игра в шахматы учит достойно принимать как победы, так и поражения. Проигрыш формирует умение сохранять

самообладание в сложных ситуациях и способность не поддаваться сильным эмоциям. Развивается и эмоциональный интеллект. В шахматах важно не только контролировать свои эмоции, а также «читать» состояние соперника.

Шахматы воспитывают выдержку и внутреннюю собранность, учат нести ответственность за принятые решения. Успехи в шахматах, даже небольшие, дают чувство достижения, что положительно сказывается на самовосприятии.

Оказывают практическую пользу для академической деятельности. В российских вузах уже действуют успешные модели: а) МГУ им. М. Ломоносова – шахматный клуб с открытыми турнирами, где первокурсники могут играть с аспирантами и преподавателями; б) НИУ ВШЭ – факультатив «Шахматы и логика», сочетающий обучение игре с тренингами по командной работе; в) СПбГУ – ежегодные межвузовские командные соревнования с участием иностранных студентов; г) реализуются онлайн-инициативы: всероссийские студенческие онлайн-турниры на платформе Lichess с чатом для обсуждения партий.

Для популяризации шахмат в студенческой среде необходим комплексный подход с вовлечением как студентов, так и преподавательского состава. Необходимо: 1) проведение межвузовских турниров с привлечением спонсоров; 2) использование цифровых платформ (Chess.com, Lichess) для организации онлайн-соревнований; 3) введение элективных курсов («Шахматы и стратегическое мышление», «Логика в шахматах») с зачётом в системе ECTS; 4) включение модулей по шахматной тактике в дисциплины, связанные с математикой, программированием или менеджментом; 5) разработка междисциплинарных программ, где шахматы используются как инструмент развития soft skills; 6) организация вебинаров с гроссмейстерами и разбора партий в прямом эфире; 7) внедрение ИИ-тренажёров для персонализированной отработки ошибок. Особенно актуально открытие коворкинг-зон с шахматными столами в библиотеках или столовых вуза.

Важно создать мотивацию для студентов: проведение блиц-турниров с призами (скидки на обучение, мерч вуза); запуск челленджей в соцсетях (например, «Реши комбинацию за 30 секунд»), создание студенческих медиа о шахматах (подкасты, каналы с разбором партий); вовлечение известных выпускников-шахматистов в мастер-классы и т.д. Необходимо развивать межвузовское сотрудничество: организовывать региональные студенческие лиги с регулярными матчами между вузами, проводить совместные турниры с иностранными университетами в гибридном формате (очно + онлайн), обмениваться тренерами и методиками через ассоциации вузов (например, Ассоциация классических университетов России).

Актуально создание адаптационных форматов: запуск «школ начинающих» с упрощёнными правилами и игровыми заданиями, проведение тематических турниров (например, только для первокурсников или гуманитариев), парные турниры, где опытный игрок консультирует новичка во время партии.

Таким образом, шахматы – это не просто игра, а полноценный вид спорта, обладающий значительным потенциалом для интеллектуального и социального развития студентов. Результаты проведенного исследования демонстрируют, что интеграция шахматной подготовки в образовательный процесс положительно влияет на академическую успеваемость студентов всех направлений с максимальным эффектом для дисциплин с высокой аналитической составляющей [3]. Внедрение игры в шахматы в вузовскую среду способствует формированию ключевых компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности [4]. Для реализации этого потенциала требуется системная поддержка на уровне учебных заведений и государства через создание инфраструктуры, популяризацию шахмат среди молодёжи и интеграцию их в образовательные программы.

Список литературы

1. Шишканова М. А., Переузник А. З. Шахматы как фактор развития интеллектуальных способностей студентов // Наука-2020. 2019. № 2 (27). Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/shahmaty-kak-faktor-razvitiya-intellektualnyh-sposobnostey-studentov (дата обращения 13.06.2026).
2. Манукян Ф. Г., Кузьмина Т. В. Занятия шахматами как вариант когнтитивной психотерапии и способ профилактики психозов // Северо-Кавказский психологический вестник. 2021. № 2. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/zanyatiya-shahmatami-kak-variant-kognitivnoy-psihoterapii-i-sposob-profilaktiki-psihozov (дата обращения 13.06.2026).
3. Джолиев И. М. О., Сапаров Б. М., Башмаков Э. Ю., Обносов В. А., Мишин А. С. Стратегическое мышление в шахматах как инструмент формирования аналитических способностей у студентов // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15. № 2-1. С. 61-73.
4. Кариаули А.С. Влияние занятий шахматами на академическую успеваемость студентов // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. № 3 (104). Режим доступа: https://scipress.ru/pedagogy/articles/vliyanie-zanyatij-shakhmatami-na-akademicheskuyu-uspevaemost-studentov.html (Дата обращения: 13.06.2026)

Список источников

6. Смирнов Д.С. Шахматы. Быстрый способ научиться. М.: АСТ, Аванта, 2023. 144 с.
7. Омариев М.З. 21 критическая ошибка новичка в шахматах. М.: Школа шахмат Chessmaster, 2014. 81 с.
8. Любина Т. Великий шахматись Пауль Керес // Tribuna.ee. Режим доступа: https://tribuna.ee/tribute/velikij-shahmatist-paul-keres/ (Дата обращения: 13.06.2026)

Дата публикации 30.09.2026

УДК 373.2:796

Киэлевяйнен Л. М. Зингачев Е. А. Спортивно-ориентированные подвижные игры как средство лыжной подготовки дошкольников 6–7 лет

Киэлевяйнен Лариса Михайловна
кандидат педагогических наук, доцент, зав.кафедрой теории и методики физического воспитания, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск, Россия.
kielev@mail.ru. SPIN-код: 9063-4819

Зингачев Егор Александрович
Бакалавр, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
г. Петрозаводск, Россия
zingacheveg@mail.ru

Sport-oriented outdoor games as a means of ski training for preschoolers aged 6–7

Kieleveynen Larisa Mikhailovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Physical Education, Petrozavodsk State University
Petrozavodsk, Russia

Zingachev Egor Aleksandrovich
Bachelor of Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Аннотация. Статья посвящена проблеме повышения эффективности лыжной подготовки дошкольников 6–7 лет средствами спортивно-ориентированных подвижных игр. Цель — разработать и экспериментально проверить комплекс игр, имитирующих элементы лыжных видов спорта. В педагогическом эксперименте на базе МДОУ «Детский сад № 117 "Рябинка"» (г. Петрозаводск) участвовал 21 ребенок старшей группы. Проведено 12 занятий, направленных на освоение ступающего и скользящего шага, поворотов переступанием, подъема «лесенкой», спуска и торможения «упором». Выявлена положительная динамика, все дети овладели скользящим шагом и поворотами переступанием, 90,5% детей освоили подъем «лесенкой» и спуском; освоение торможения «упором» требует дополнительной отработки. Подтверждена эффективность игрового спортивно-ориентированного подхода в лыжной подготовке дошкольников.

Ключевые слова: дошкольники 6–7 лет; лыжная подготовка; спортивно-ориентированные подвижные игры; физическое воспитание; двигательные навыки; педагогический эксперимент; дошкольное образование.

Abstract. The article is devoted to the problem of increasing the effectiveness of ski training for preschoolers aged 6–7 through sport-oriented outdoor games. The purpose is to develop and experimentally test a set of games simulating elements of skiing sports. The pedagogical experiment at Preschool Educational Institution No. 117 “Ryabinka” (Petrozavodsk) involved 21 senior group children. Eight lessons were conducted aimed at

mastering the stepping and sliding steps, turn-stepping, "ladder" ascent, descent and "plough" braking. Positive dynamics were revealed: all children mastered the sliding step and turn-stepping, 90.5% of children mastered the "ladder" ascent and descent; mastering "plough" braking requires additional practice. The effectiveness of the game-based sport-oriented approach in ski training of preschoolers is confirmed.

Keywords: preschoolers aged 6–7; ski training; sport-oriented outdoor games; physical education; motor skills; pedagogical experiment; preschool education.

Введение. Одним из ключевых направлений, положительно влияющих на физическое развитие и воспитание детей дошкольного возраста в Карелии, является лыжная подготовка. Эффективность занятий на лыжах заключается во всестороннем развитии физических качеств ребенка, закаливании организма, благоприятном влиянии на сердечно-сосудистую и дыхательную системы, развитии морально-волевых качеств [7].

Подвижные игры с элементами спортивной ориентации в процессе лыжной подготовки позволяют снять специфическую монотонность передвижения по лыжне, повысить интерес к занятиям и обеспечить естественное формирование двигательных навыков, характерных для зимних видов спорта [8].

В последние годы внимание исследователей всё чаще обращается к вопросам ранней спортивной подготовки дошкольников. Так, в работе М. А. Загрудняк [1] о подготовке детей старшего дошкольного возраста к освоению элементов лыжного спорта с использованием нестандартного оборудования (координационных лестниц, нейроскакалок, полусфер) в подготовительный бесснежный период, отмечается что развитие координационных способностей в зале создаёт необходимую базу для успешного освоения техники лыжных ходов на снегу. В исследовании Е. В. Вагановой, А. А. Рудаковой, Т. В. Савко [2] представлен опыт реализации проекта «По дорогам зимних видов спорта», направленного на интеграцию познавательного, творческого и физического развития дошкольников через знакомство с зимними видами спорта и достижениями российских спортсменов.

Более углубленный анализ научной литературы показал, что существует достаточное количество исследований, посвященных внедрению элементов спортивных игр (баскетбол, футбол, волейбол, гандбол) в образовательный процесс по физической культуре дошкольников [3; 4; 5]. Однако целенаправленных исследований, рассматривающих применение подвижных игр, ориентированных именно на лыжные виды спорта, с учетом их специфики в работе с детьми 6–7 лет, выявлено не было.

В соответствии с выявленной проблемой была определена **цель исследования** — обучение элементам лыжной подготовки дошкольников 6–7 лет с помощью спортивно-ориентированных игр.

Теоретическое обоснование исследования. Дети 6–7 лет находятся на завершающем этапе дошкольного возраста, сопровождающимся заметными физическими, познавательными и социально-эмоциональными изменениями. Данный период является сенситивным для развития базовых двигательных навыков, координации и выносливости, поэтому он наиболее подходит для начала спортивной подготовки, в том числе к лыжному спорту [9].

В моторной сфере у старших дошкольников улучшаются координация, равновесие и скорость реакции, что позволяет осваивать более сложные и точные движения. В когнитивной сфере улучшаются память, внимание и логическое мышление. Дети лучше воспринимают инструкции, могут планировать свои действия и анализировать опыт [10].

Лыжная подготовка в старшей группе детского сада представляет собой не просто досуговую активность, а целостную систему, направленную на гармоничное физическое развитие ребенка. Ребенок учится удерживать равновесие на скользящей поверхности, что требует активации глубоких мышц-стабилизаторов. Наклоны, повороты, торможение развивают координацию и проприоцепцию. В работах Осокиной Т. И., Тимофеевой Е. А., Фурминой Л. С. отмечается, что «во время игр на свежем воздухе, в природных условиях у детей формируются умения использовать приобретенные навыки в многообразных жизненных ситуациях. У них развивается ловкость, быстрота, они становятся сильными и выносливыми, приучаются действовать смело, проявляя активность, настойчивость, инициативу и самостоятельность» [11, с. 45]. Важно отметить, что регулярные лыжные прогулки закаливают детский организм, повышая его сопротивляемость к простудным заболеваниям [12]. Активная физическая нагрузка на свежем воздухе требует более глубокого и ритмичного дыхания, что тренирует легкие, сердечно-сосудистую системуповышается общий тонус организма [13].

Н. В. Финогенова отмечает, что целью спортивно-ориентированного физического воспитания детей дошкольного возраста является обеспечение условий формирования нравственного и физического здоровья, стремления ребенка к саморазвитию и самосовершенствованию, здоровому стилю жизни на основе освоения ценностей спорта и физической культуры» [3, с. 37; 6]. Анализ научно-педагогической литературы позволил определить спортивно-ориентированные игры

как целенаправленное педагогическое средство, сочетающее в себе игровую деятельность, двигательную активность и элементы специфической спортивной направленности. Такие игры закладывают основы здорового образа жизни и интереса к физической культуре и спорту через яркие эмоциональные переживания [2].

Организация и методы исследования

Педагогическое исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 117 "Рябинка"» г. Петрозаводск. В эксперименте участвовал 21 ребенок старшей группы (6–7 лет). Экспериментальная работа включала проведение 12 занятий, которые проходили с регулярностью 2 раза в неделю в утренние часы.

Для оценки освоения технических элементов была выбрана 3-балльная система оценивания, где «3» — двигательное действие выполнено правильно и легко, без затруднений, навык сформирован; «2» — двигательное действие выполнено правильно, но допущена одна грубая или несколько мелких ошибок, наблюдается некоторая скованность движений, навык недостаточно сформирован; «1» — двигательное действие выполнено с грубыми ошибками, которые значительно или полностью искажают технику способа передвижения, навык не сформирован.

Для реализации эксперимента был разработан тематический комплекс спортивно-ориентированных подвижных игр, включающих технические элементы лыжной подготовки, который был реализован в индивидуальной и групповой формах. Индивидуальная форма подразумевает выполнение лыжного элемента одним ребёнком, а групповая — командное участие и соревновательную деятельность [14].

Для сюжетного наполнения были выбраны такие вилы спорта как скитур; индивидуальная гонка; горнолыжный спорт (слалом, скоростной спуск); ски-альпинизм; лыжные гонки; фристайл; биатлон.

В ходе игровой деятельности осваивались ступающий шаг, скользящий шаг, повороты переступанием, подъем «лесенкой», спуск в низкой стойке, торможение «упором». В игры включались такие упражнения как переступание через лежащие на снегу палки, имитируя подъем лесенкой, поочередный разгон и проскальзывание в стоящие на снегу ворота, прохождение дистанции «змейкой», огибая фишки, броски мяча в обруч после преодоления дистанции.

Результаты исследования. На констатирующем этапе было проведено входное тестирование, которое показало, что не все дети владеют навыком ступающего шага, а наибольшую трудность вызывают такие технические элементы,

как подъем «лесенкой», спуск и торможение «упором». Именно они стали приоритетными в формирующем эксперименте.

В ходе формирующего этапа эксперимента технические элементы оценивались на каждом занятии, что позволило отслеживать динамику освоения у каждого ребёнка и своевременно корректировать процесс обучения. На завершающем занятии было проведено контрольное тестирование, в ходе которого оценивалось владение пятью техническими элементами: скользящим шагом, поворотами переступанием, подъёмом «лесенкой», спуском и торможением «упором». В ходе наблюдения было выявлено, что скользящим шагом и поворотами переступанием овладели все дети. Подъём «лесенкой» и спуск смогли выполнить 90,5% детей, с небольшими недочётами — 9,5%. Торможение «упором» без существенных ошибок выполнили 38,1%, у 61,9% упражнение было выполнено с ошибками. Количественный прирост детей, освоивших скользящий шаг, составил 33,3%, поворот переступанием — 47,6%, подъём «лесенкой» и спуск — 90,5%.

Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике в освоении технических элементов, однако отсутствие контрольной группы не позволяет сделать категоричных выводов об эффективности методики. Прирост показателей может быть обусловлен как применением игр, так и естественным обучением и индивидуальными особенностями детей. Данные следует рассматривать как предварительные, подтверждающие перспективность подхода и необходимость дальнейшей проверки с контрольной группой.

Выводы. Организация лыжной подготовки детей 6–7 лет требует системного подхода, учитывающего психофизиологические особенности данного возраста. Ключевыми особенностями являются игровая форма занятий, постепенность и последовательность в освоении двигательных навыков. Разработанный комплекс спортивно-ориентированных подвижных игр показал положительную динамику в обучении дошкольников 6–7 лет элементам лыжного спорта. Положительная динамика зафиксирована по всем техническим элементам. Вместе с тем для подтверждения эффективности методики требуется проведение дальнейших исследований с включением контрольной группы и увеличением выборки.

Список литературы

1. Загрудняк М. А. Подготовка детей старшего дошкольного возраста к освоению элементов лыжного спорта с использованием нестандартного оборудования // Дошкольное воспитание. 2024. № 4. С. 56–60.
2. Ваганова Е. В., Рудакова А. А., Савко Т. В. Проект «По дорогам зимних видов спорта» // Воспитатели России. 2024. № 2. С. 15–20.

3. Вершинин М. А., Финогенова Н. В., Сабуркина О. А. Физическое воспитание старших дошкольников на основе использования средств спортивных игр // Теория и практика физической культуры. 2017. № 6. С. 57–58.
4. Финогенова Н. В., Решетов Д. В. Возможности использования подвижных игр с элементами спорта в работе с дошкольниками // Учёные записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2008. № 9 (43). С. 103–105.
5. Финогенова Н. В., Решетов Д. В. Развивающие возможности спортивно-ориентированного физического воспитания детей дошкольного возраста // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2013. № 2 (6). С. 36–41.
6. Финогенова Н. В. Спортивно-ориентированный подход в системе дошкольного физического воспитания средствами спортивных игр // Искусство Культура Образование: современные тенденции. 2025. № 2 (6). С. 60–65.

Список источников

7. Голощекина М. П. Лыжи в детском саду: пособие для воспитателя детского сада. Москва: Просвещение, 1972. 67 с.
8. Тимофеева Е. А. Подвижные игры с детьми дошкольного возраста. Москва: Просвещение, 2016. 79 с.
9. Пензулаева Л. И. Физкультурные занятия с детьми 6–7 лет. Москва: Мозаика-Синтез, 2022. 86 с.
10. Кенеман А. В., Хухлаева Д. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. Москва: Просвещение, 2014. 271 с.
11. Осокина Т. И., Тимофеева Е. А., Фурмина Л. С. Игры и развлечения детей на воздухе. Москва: Просвещение, 1983. 45 с.
12. Страковская В. Л. Подвижные игры в терапии. Москва: Медицина, 2015. 37 с.
13. Воронова Е. К. Спортивные упражнения для детей дошкольного возраста: методическое пособие. Петрозаводск: Издательство КГПА, 2011. 129 с.
14. Филиппова С. О. Спортивный праздник в детском саду. Москва: Детство-Пресс, 2019. 86 с.

Дата публикации 30.09.2026

УДК 796

Неповинных Л. А. Влияние структурно-логических схем на учебную мотивацию старшеклассников при изучении модуля «Безопасность в природной среде»

Неповинных Людмила Александровна
Старший преподаватель КФК ИФКСИТ
Петрозаводский Государственный университет
Ludok1983.07@mail.ru

The Influence of Structural-Logical Diagrams on the Educational Motivation of Senior School Students When Studying the Module "Safety in the Natural Environment"

Nepovinnykh Lyudmila Aleksandrovna
Senior Lecturer, Physical Culture and Sport Institute, Petrozavodsk State University

Аннотация. В статье представлены результаты проверки влияния структурно-логических схем на учебную мотивацию старшеклассников при изучении модуля «Безопасность в природной среде». Исследование проведено на базе МОУ СОШ №8 г. Кондопоги. Участвовали 56 обучающихся 11 классов (29 – экспериментальная группа, 27 – контрольная). Для оценки мотивации использовалась карта наблюдения. В экспериментальной группе применялись структурно-логические схемы. Доля обучающихся с высоким уровнем мотивации выросла с 10,3% до 41,4%, с низким – сократилась с 34,5% до 3,4%. В контрольной группе изменения менее выражены. Схемы повышают познавательный интерес и вовлеченность.

Ключевые слова: учебная мотивация, структурно-логические схемы, старшеклассники, познавательный интерес, ОБЗР, наглядность.

Abstract. The article presents the results of an experimental verification of the influence of structural-logical diagrams on the educational motivation of senior school students when studying the module "Safety in the Natural Environment" in the Fundamentals of Safety and Protection of the Motherland course. The study was conducted on the basis of Secondary School No. 8 in Kondopoga. It involved 56 11th-grade students (29 in the experimental group, 27 in the control group). A motivation observation chart was used to assess the motivational component. In the experimental group, structural-logical diagrams (sequential, cyclic, reference notes, mind maps) were systematically used in lessons. It was found that in the experimental group, the proportion of students with a high level of educational motivation increased from 10.3% to 41.4%, while those with a low level decreased from 34.5% to 3.4%. In the control group, similar changes were less pronounced. The obtained results confirm that structural-logical diagrams contribute to increasing cognitive interest and involvement of senior school students in educational activities.

Key words: educational motivation, structural-logical diagrams, senior school students, cognitive interest, Fundamentals of Safety and Protection of the Motherland, visualization.

Учебная мотивация — ключевой фактор успешности обучения. В старшем школьном возрасте ее поддержание становится особенно важной задачей. Л.И. Божович отмечала, что в этот период формируются новые мотивы, связанные с жизненными планами, а познавательный интерес является одним из наиболее устойчивых мотивов учения [1]. Одним из средств поддержания познавательного интереса выступают структурно-логические схемы. В этой связи особый интерес представляют структурно-логические схемы.

П.В. Антонов определяет структурно-логические схемы как графические модели, которые не только систематизируют учебный материал, но и делают процесс его освоения более наглядным и доступным [2]. Б.В. Пальчевский подчеркивает, что работа со схемами активизирует познавательные способности учащихся, включая восприятие, внимание и мышление [3].

С.В. Лавриенко и Г.А. Китаев отмечают, что структурно-логические схемы благодаря своей компактности и логической выстроенности вызывают у обучающихся больший интерес по сравнению с традиционными текстовыми материалами [3]. А.Ю. Соболев, исследуя применение ментальных карт в курсе ОБЖ, показал, что работа с ними повышает вовлеченность учащихся и их удовлетворенность учебным процессом [4].

Вместе с тем влияние структурно-логических схем именно на мотивационный компонент учебной деятельности старшеклассников при изучении модуля «Безопасность в природной среде» не получило в научной литературе достаточного освещения. [5] Настоящее исследование направлено на восполнение этого пробела.

Цель исследования – экспериментально проверить влияние структурно-логических схем на учебную мотивацию старшеклассников при изучении модуля «Безопасность в природной среде».

Исследование проводилось на базе МОУ СОШ №8 г. Кондопоги в 2025-2026 учебном году. В нем приняли участие 56 обучающихся 11 классов. Были сформированы две группы: экспериментальная (29 человек) и контрольная (27 человек). Группы были сопоставимы по исходному уровню мотивации.

Для оценки мотивации использовалась карта наблюдения, включавшая шесть параметров (готовность к деятельности, работоспособность, темп работы, саморегуляция, самостоятельность, отвлекаемость). Каждый параметр оценивался по трехбалльной шкале. На основе суммарной оценки определялся общий уровень мотивации.

На констатирующем этапе в обеих группах проведена диагностика исходного уровня учебной мотивации.

На формирующем этапе в экспериментальной группе при изучении модуля «Безопасность в природной среде» использовался комплекс структурно-логических схем, включавший последовательные схемы (классификация природных ЧС), циклические схемы (алгоритмы действий), листы опорных сигналов (памятки по выживанию, действиям при землетрясении) и интеллект-карты (по теме «Землетрясения»). Всего проведено 5 уроков с применением СЛС. В контрольной группе занятия проводились по стандартной программе без использования СЛС. На контрольном этапе проведена повторная диагностика по той же методике.

Констатирующий этап

Результаты диагностики исходного уровня учебной мотивации представлены на рисунке 1.

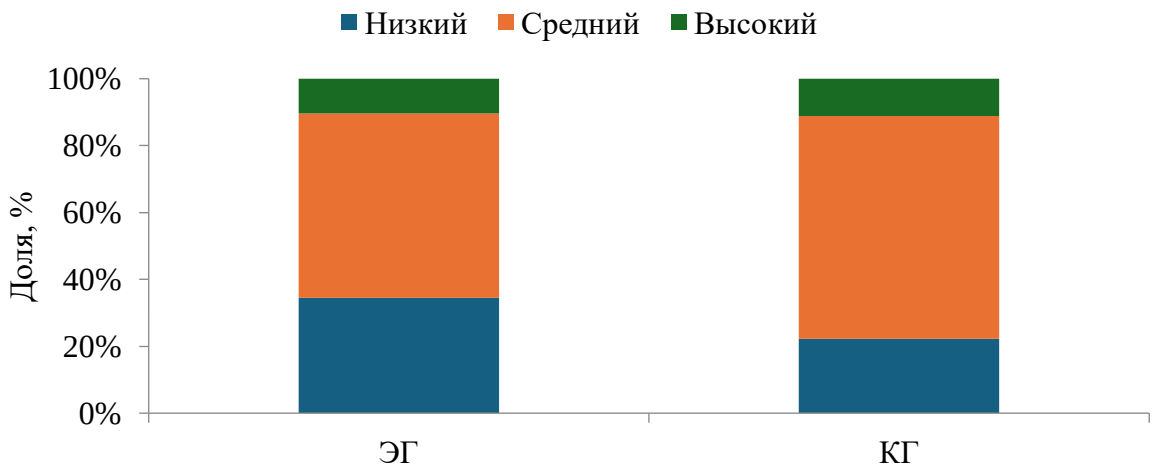


Рисунок 1. Уровень учебной мотивации на констатирующем этапе эксперимента, %

В экспериментальной группе низкий уровень учебной мотивации выявлен у 34,5% обучающихся (10 человек). Эти старшеклассники не проявляли желания участвовать в учебной работе, быстро утомлялись, темп их деятельности был неравномерным и неустойчивым. Замечания учителя оставались малоэффективными, учащиеся постоянно отвлекались.

Средний уровень зафиксирован у 55,2% обучающихся (16 человек). Учащиеся этой группы проявляли активность, но она была непродолжительной. Периоды активности сменялись периодами пассивности. Для них был характерен длительный период врабатывания, утомление наступало во второй половине урока, что сопровождалось снижением темпа работы.

Высокий уровень показали 10,3% обучающихся (3 человека). Эти старшеклассники активно работали на уроке, проявляли инициативу, сохраняли работоспособность на протяжении всего занятия, самостоятельно справлялись с заданиями.

В контрольной группе распределение было следующим: низкий уровень – 22,2% (6 человек), средний – 66,7% (18 человек), высокий – 11,1% (3 человека). Статистическое сравнение показало, что различия между группами на констатирующем этапе незначимы.

Обращает на себя внимание, что в обеих группах доля обучающихся с высоким уровнем мотивации была невысокой (около 10%). Большинство старшеклассников демонстрировали средний уровень, что свидетельствует о ситуативном, неустойчивом характере их познавательного интереса к предмету.

Контрольный этап

После проведения формирующего эксперимента проведена повторная диагностика. Результаты представлены на рисунке 2.

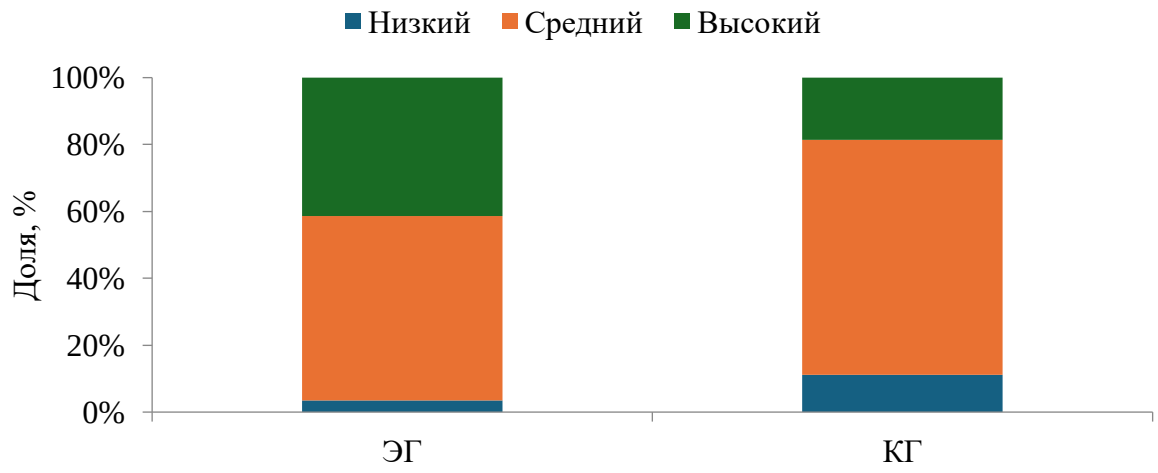


Рисунок 2. Уровень учебной мотивации на контрольном этапе эксперимента, %

В экспериментальной группе произошли существенные изменения. Доля обучающихся с низким уровнем учебной мотивации сократилась с 34,5% до 3,4% (1 человек). Средний уровень остался практически неизменным – 55,2% (16 человек). Высокий уровень вырос с 10,3% до 41,4% (12 человек).

Таким образом, в экспериментальной группе произошел значительный переход обучающихся из категории с низким уровнем мотивации в категорию с высоким уровнем. Единственный учащийся, сохранивший низкий уровень, по наблюдениям педагога, пропустил два занятия из пяти по причине болезни.

В контрольной группе также произошли положительные изменения, но менее выраженные. Низкий уровень сократился с 22,2% до 11,1% (3 человека). Средний уровень вырос с 66,7% до 70,4% (19 человек). Высокий уровень вырос с 11,1% до 18,5% (5 человек).

Качественный анализ позволяет выделить несколько факторов, объясняющих более выраженную динамику в экспериментальной группе. Визуальная организация учебного материала с помощью структурно-логических схем делала информацию более доступной и привлекательной для восприятия. Возможность самостоятельно заполнять схемы, дорисовывать элементы, подбирать символы вносила элемент творчества, что повышало интерес. Работа со схемами в течение всего урока помогала удерживать внимание, снижала утомляемость. Цветовое оформление и использование значков делали материал более запоминающимся.

Важно отметить, что структурно-логические схемы воздействовали на разные компоненты мотивации. На этапе актуализации знаний схемы помогали быстро включиться в работу. На этапе объяснения нового материала они удерживали внимание благодаря логичной структуре. На этапе закрепления возможность самостоятельного достраивания схемы создавала ситуацию успеха и повышала уверенность в своих силах.

Полученные данные подтверждают, что структурно-логические схемы выступают эффективным средством повышения учебной мотивации. Их использование способствует не только лучшему усвоению материала, но и формированию положительного отношения к учебной деятельности, снижению утомляемости, росту познавательной активности.

Заключение

Проведенное исследование показало, что использование структурно-логических схем при изучении модуля «Безопасность в природной среде» оказывает положительное влияние на учебную мотивацию старшеклассников.

В экспериментальной группе доля обучающихся с высоким уровнем учебной мотивации увеличилась на 31,1 процентного пункта (с 10,3% до 41,4%), с низким – сократилась на 31,1 процентного пункта (с 34,5% до 3,4%). В контрольной группе высокий уровень вырос лишь на 7,4 процентных пункта (с 11,1% до 18,5%).

Наиболее выраженный эффект от использования структурно-логических схем проявился в снижении доли обучающихся с низким уровнем мотивации. Визуальная организация материала, возможность самостоятельного заполнения схем, сочетание текстовой и графической информации способствовали повышению познавательного

интереса, снижению утомляемости и росту вовлеченности старшеклассников в учебную деятельность.

Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что разработанный комплекс структурно-логических схем может быть использован учителями ОБЗР для повышения мотивации обучающихся. Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией данного комплекса для других разделов курса и для других возрастных групп, а также с изучением долгосрочного эффекта применения структурно-логических схем на устойчивость учебной мотивации.

Список литературы

1. Пальчевский Б.В. Структурно-логические схемы: универсальные дидактические возможности в реальной образовательной практике // Вестник МГИРО. 2022. № 1(49). С. 85-91.
2. Антонов П.В. Применение структурно-логических схем в образовательной деятельности посредством интерактивной технологии // Научный форум: педагогика и психология. 2018. С. 17-22.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Питер, 2008. 398 с.
4. Соболев А.Ю. Формирование системы понятий с использованием ментальных карт при изучении курса «Основы безопасности жизнедеятельности» // Перспективы науки и образования. 2021. № 1(49). С. 202-215.
5. Лавриенко С.В., Китаев Г.А. Структурно-логические схемы как дидактическое основание современных информационных технологий // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 4(48). С. 3-11.

Дата публикации 12.09.2026

УДК 159.9:796.01

Свитич О.Н., Малышева П.М. Влияние регулярной практики йоги на психоэмоциональное состояние и стрессоустойчивость студентов высших учебных заведений

Свитич Ольга Николаевна
старший преподаватель кафедры физической культуры
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» г. Петрозаводск
natalya-soloveva@mail.ru

Малышева Полина Михайловна
Студентка, Институт педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск

The impact of regular yoga practice on the psycho-emotional state and stress resistance of students at higher education institutions

Svitich Oliga Nikolaevna
Senior Lecturer, Department of Physical Education
Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Malysheva Polina Mikhailovna
Student, Institute of Pedagogy and Psychology
Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Аннотация. В статье на основе анализа научно-методической литературы и результатов эмпирического исследования (N=25) раскрывается влияние регулярных занятий хатха-йогой (в рамках элективного курса) на психоэмоциональное состояние и стрессоустойчивость студентов ПетрГУ. Показано статистически значимое снижение уровня тревоги и депрессии (HADS), ситуативной и личностной тревожности (STAI), а также позитивное изменение когнитивной оценки стресса (SMM-G) у практикующих йогу по сравнению с контрольной группой. Выявлена обратная корреляция между стажем практики йоги и личностной тревожностью ($r = –0,52$, $p < 0,05$). Обоснована целесообразность внедрения йога-практик как доказательного нефармакологического средства психологической разгрузки студентов.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние, стрессоустойчивость, студенты вузов, йога, тревожность, депрессия, HADS, STAI, SMM-G, академический стресс.

Abstract. This article, based on an analysis of scientific and methodological literature and the results of an empirical study (N=25), reveals the impact of regular hatha yoga classes (as part of an elective course) on the psycho-emotional state and stress resistance of PetrSU students. A statistically significant decrease in anxiety and depression (HADS), state and trait anxiety (STAI), as well as a positive change in the cognitive assessment of stress (SMM-G) in yoga practitioners compared to the control group, is demonstrated. An inverse correlation was found between the length of yoga practice and trait anxiety ($r = –$

0.52, p < 0.05). The feasibility of introducing yoga practices as an evidence-based non-pharmacological means of psychological relief for students is substantiated.

Keywords: psychoemotional state, stress resistance, university students, yoga, anxiety, depression, HADS, STAI, SMM-G, academic stress

Введение

Актуальность исследования обусловлена высокими академическими требованиями современного высшего образования в Российской Федерации, значительным объёмом дисциплин, высокой когнитивной нагрузкой и необходимостью совмещения учебной, научной и внеучебной деятельности. Эти факторы обусловливают накопление психоэмоционального напряжения, снижение стрессоустойчивости и ухудшение психологического благополучия студентов [1, 2, 8]. Средний возраст обучающихся (23,3 года) совпадает с периодом интенсивной личностной и социальной идентификации, что усиливает уязвимость к стрессу [8].

В системе физического воспитания вузов традиционно используются средства физической культуры для укрепления здоровья и психологической разгрузки [2, 3, 9]. Особую ценность представляет йога — комплексная психофизическая практика, объединяющая статические и динамические асаны, пранаяму и элементы осознанности. Согласно данным международных мета-анализов 2019–2025 гг., йога демонстрирует умеренные и клинически значимые эффекты в снижении симптомов депрессии (g = 0,42), тревоги (g = 0,46; d = 0,77) и стресса, а также в улучшении вариабельности сердечного ритма у студентов [5, 6, 7].

Цель исследования — выявить влияние регулярной практики йоги на психоэмоциональное состояние и уровень стрессоустойчивости студентов высших учебных заведений.

Объект исследования — психоэмоциональное состояние и стрессоустойчивость студентов вузов.

Предмет исследования — влияние занятий йогой на указанные характеристики.

Гипотеза: студенты, регулярно практикующие йогу (1–2 раза в неделю в рамках элективного курса), обладают более благоприятным психоэмоциональным состоянием и осознанным (мобилизующим) отношением к стрессу по сравнению со студентами, не занимающимися йогой.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научно-методическую литературу по проблеме психоэмоционального состояния и стрессоустойчивости студентов.

2. Выявить основные факторы (личностные, социальные, академические, бытовые, внешние), которые влияют на психоэмоциональное благополучие студентов.

3. Раскрыть роль йоги и ее составляющих как средства психологической разгрузки и повышения стрессоустойчивости.

4. Провести эмпирическое исследование психоэмоционального состояния и стрессоустойчивости у студентов, практикующих йогу, и сравнить с результатами студентов, которые йогу не практикуют.

5. Определить эффективность занятий йогой для снижения уровня стресса и улучшения психоэмоционального состояния, а также разработать практические рекомендации.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые на выборке студентов Петрозаводского государственного университета проведено количественное эмпирическое исследование влияния регулярных занятий йогой на уровень тревожности, депрессии и особенности когнитивной оценки стресса с использованием стандартизированных инструментов (HADS, STAI, SMM-G). Новизна заключается:

1. в сопоставлении психометрических профилей студентов, занимающихся йогой в рамках элективного курса, и контрольной группы;

2. в установлении статистически значимой обратной корреляции между длительностью практики йоги и показателем личностной тревожности ($r = -0{,}52$, $p < 0{,}05$);

3. в научно-практическом обосновании необходимости включения йога-практик в программы психологической поддержки студентов ПетрГУ как доступного, доказательного и нефармакологического метода коррекции академического стресса, подтверждённого актуальными мета-анализами доказательной медицины.

Полученные результаты согласуются с международными данными и открывают перспективы для интеграции элементов йоги в систему физического воспитания и психологического сопровождения студентов педагогических и психологических направлений подготовки.

Теоретическая часть

Психоэмоциональное состояние студентов высших учебных заведений представляет собой динамическую систему эмоциональных, когнитивных и поведенческих характеристик, непосредственно влияющую на успешность освоения образовательной программы, социальную адаптацию и профессиональное

становление [1; 2]. Средний возраст обучающихся в российских вузах составляет 23,3 года (данные Минобрнауки РФ, 2026), что совпадает с периодом интенсивного формирования личностной идентичности, профессионального самоопределения и социальных ролей [8].

На психоэмоциональное благополучие студентов оказывают воздействие многоуровневые факторы:

• личностные (эмоциональный интеллект, уровень тревожности, перфекционизм, самооценка) [11; 12];

• социальные (поддержка семьи, преподавателей, сокурсников; психологический климат группы) [9; 3];

• академические (высокая когнитивная нагрузка, частота контроля, периоды адаптации) [1];

• бытовые и внешние (жилищные условия, материальное положение, макросоциальные события) [4; 10].

Накопление академического стресса приводит к повышенной тревожности, субклинической депрессии, нарушениям сна и снижению мотивации и когнитивной продуктивности. В связи с этим особую актуальность приобретают доступные нефармакологические средства психологической разгрузки и повышения стрессоустойчивости в системе высшего образования.

Одним из наиболее перспективных таких средств является регулярная практика йоги. Йога — целостная система, объединяющая физические позы (асаны), дыхательные техники (пранаяма) и элементы осознанности, направленная на гармонизацию психофизиологических функций организма и эффективное управление стрессом [6; 7]. Механизмы позитивного воздействия включают снижение уровня кортизола, нормализацию вариабельности сердечного ритма (ВСР), активацию парасимпатической нервной системы, снятие психосоматических зажимов и формирование навыка когнитивной переоценки стресса как вызова, а не угрозы. Для студентов, испытывающих хронический дефицит времени и восстановительных ресурсов, хатха-йога особенно ценна благодаря умеренной интенсивности, возможности проведения в ограниченном пространстве и быстрому релаксирующему эффекту [6; 7]. Данный вид активности органично вписывается в программы физического воспитания ведущих вузов России, включая Петрозаводский государственный университет, где высокие академические требования предъявляют повышенные нагрузки на психоэмоциональную сферу будущих специалистов.

Современная международная доказательная база убедительно подтверждает эффективность йоги в студенческой среде. Мета-анализ Breedvelt с соавторами (2019, обновление 2024), обобщивший данные 24 рандомизированных контролируемых исследований (N = 1373), выявил умеренные положительные эффекты практик на основе йоги и mindfulness в снижении симптомов депрессии (Hedges' g = 0,42), тревоги (g = 0,46) и стресса (g = 0,42). При этом йога продемонстрировала преимущество по сравнению с простой медитацией [5].

Исследования 2024–2025 годов усиливают эти выводы. Систематический обзор и мета-анализ влияния йоги на вариабельность сердечного ритма и тревожность студентов (2025) установил статистически значимое снижение как ситуативной, так и личностной тревожности, а также улучшение показателей RMSSD, свидетельствующее о восстановлении баланса вегетативной нервной системы [6]. Мета-анализ Maity с соавторами (2024) на выборке студентов медицинских специальностей показал клинически значимое снижение тревоги (Cohen's d = 0,77) и депрессии, а также нормализацию артериального давления [7].

Таким образом, анализ научно-методической литературы свидетельствует о высоком потенциале йоги как средства психологической разгрузки и повышения стрессоустойчивости студентов. Вместе с тем эмпирических исследований, проведённых на российской выборке студентов нефизкультурных направлений подготовки (в частности, в ПетрГУ) с применением стандартизированных инструментов (HADS, STAI, SMM-G) и анализом корреляций с длительностью практики, явно недостаточно. Указанный пробел определяет научную новизну настоящей работы.

Организация и методика исследования

С целью эмпирического подтверждения гипотезы о влиянии регулярной практики йоги на психоэмоциональное состояние и уровень стрессоустойчивости студентов Петрозаводского государственного университета в мае 2026 года было проведено пилотное кросс-секционное исследование с применением метода стандартизированного онлайн-анкетирования.

Объем выборки составил 25 студентов (N = 25). Участники были разделены на две группы по принципу добровольного участия: экспериментальную группу (n = 11) — студенты, регулярно практикующие хатха-йогу в рамках элективного курса физической культуры (не менее 1–2 раз в неделю на протяжении минимум одного семестра), и контрольную группу (n = 14) — студенты, не занимающиеся йогой и посещающие стандартные занятия по физической культуре.

Учитывая небольшой объем выборки, исследование носит пилотный характер и направлено на выявление основных тенденций, что не претендует на статистическую репрезентативность генеральной совокупности, но позволяет обосновать направления дальнейших исследований.

Сбор первичных данных осуществлялся дистанционно в цифровом формате анонимно, с обеспечением информированного добровольного согласия участников и соблюдением этических принципов психологического исследования.

Авторская анкета объемом 64 пункта включала три апробированные и валидизированные психодиагностические методики:

- Госпитальную шкалу тревоги и депрессии (HADS);
- Шкалу ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера — Ю.Л. Ханина (STAI);
- Опросник когнитивной оценки стресса SMM-G (Stress Mindset Measure — General).

Помимо блоков методик, анкета содержала социально-демографический блок и вопросы о регулярности практики йоги.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета IBM SPSS Statistics (версия 26). Для проверки нормальности распределения применялся критерий Шапиро–Уилка. В связи с малым объемом выборки и отклонением от нормального распределения для сравнения независимых групп использовался непараметрический U-критерий Манна–Уитни. Уровень статистической значимости принимался равным $p \leq 0{,}05$. Рассчитывались также описательные статистики ($M \pm SD$, Me), размер эффекта и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Данный метод исследования позволил провести объективное сравнение психометрических показателей между группами и подтвердить/опровергнуть выдвинутую гипотезу на уровне пилотных данных.

Результаты

В практической части исследования проведён цифровой анкетный опрос студентов ПетрГУ (N=25). Респонденты разделены на экспериментальную (n=11, практикующие хатха-йогу) и контрольную (n=14) группы.

На рисунке 1 представлен сравнительный профиль уровней тревоги и депрессии по шкале HADS.

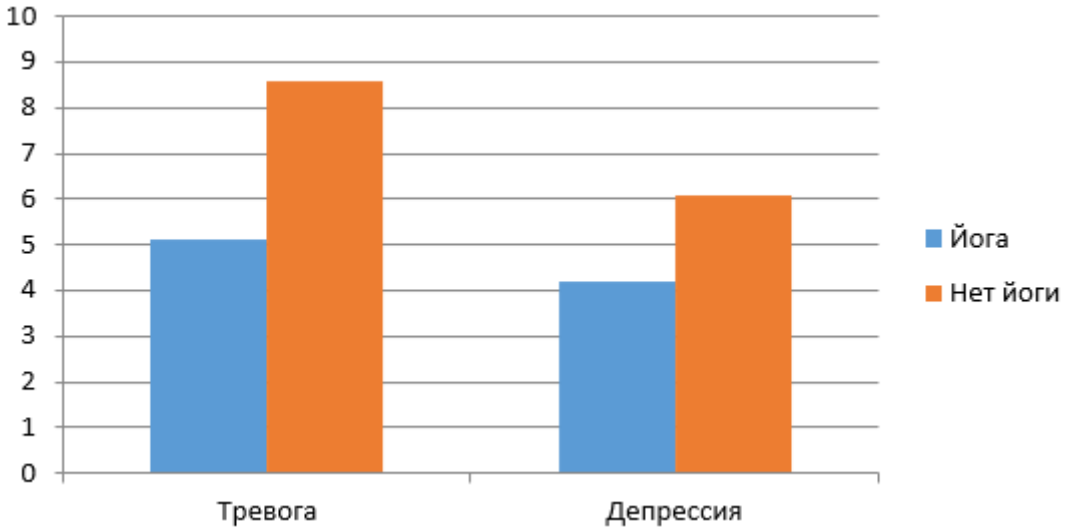


Рисунок 1. Сравнительный профиль уровней тревоги и депрессии по шкале HADS у студентов, практикующих и не практикующих йогу

Как следует из рисунка 1, у студентов контрольной группы уровень тревоги приближается к субклиническому порогу (средний балл 9,6), в то время как в экспериментальной группе оба показателя находятся в нормативном диапазоне. Разница по шкале тревоги составила 3,5 балла, по шкале депрессии — 1,9 балла.

В группе, не практикующей йогу, оба вида тревожности статистически значимо выше (средние значения > 45 баллов, что соответствует высокому уровню). В группе практикующих йогу показатели находятся в среднем диапазоне (30–45 баллов) (рисунок 2).

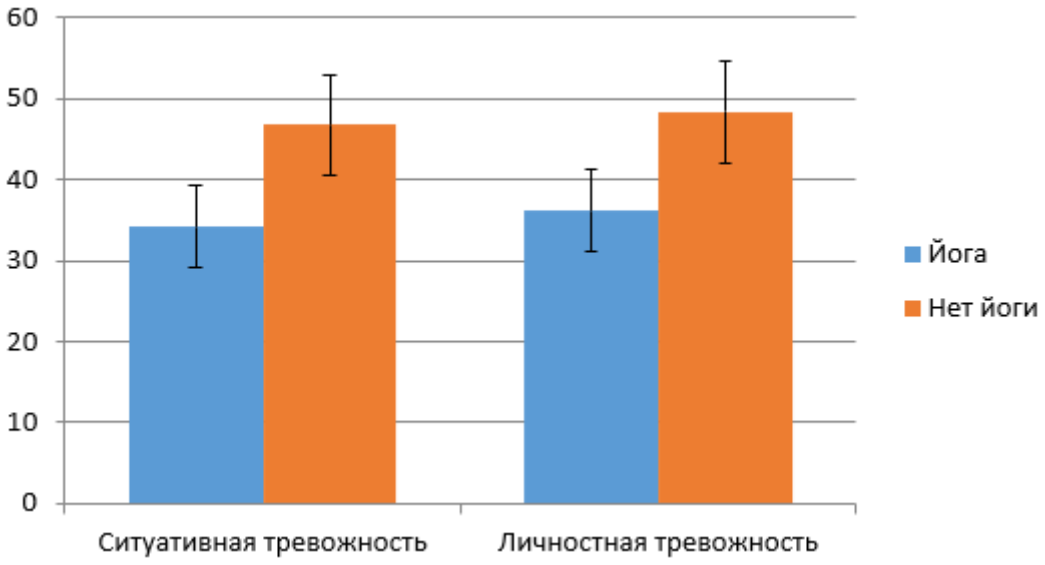


Рисунок 2. Показатели ситуативной и личностной тревожности по опроснику Спилбергера–Ханина (STAI) в сравниваемых группах

По данным рисунка 3 студенты экспериментальной группы преимущественно рассматривают стресс как вызов и возможность развития (65 % ответов), тогда как в

контрольной группе доминирует восприятие стресса как угрозы и вреда (71 % ответов).

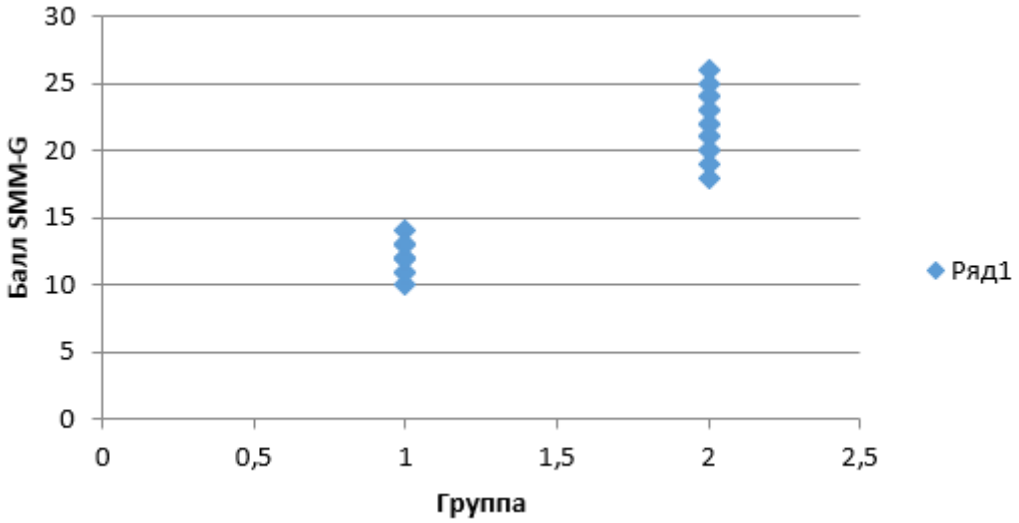


Рисунок 3. Когнитивная оценка стресса студентами по методике SMM-G

Различия между группами по всем изучаемым показателям статистически значимы (p от 0,006 до 0,043). Наиболее выраженные различия зафиксированы по личностной тревожности (p = 0,006) и тревоге по HADS (p = 0,008, r = 0,52 — сильный эффект). Нулевая гипотеза об отсутствии влияния практики йоги отвергается.

Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что регулярные занятия йогой ассоциированы с нормализацией тревожного фона, снижением депрессивных проявлений и формированием адаптивной когнитивной оценки стресса как мобилизующего фактора, что подтверждает выдвинутую гипотезу исследования и согласуется с данными международных мета-анализов.

Выводы

Проведённое пилотное эмпирическое исследование полностью подтвердило выдвинутую гипотезу и достигло поставленной цели — выявить положительное влияние регулярной практики йоги на психоэмоциональное состояние и уровень стрессоустойчивости студентов высших учебных заведений.

С помощью валидизированных методик (HADS, STAI, SMM-G) и непараметрического статистического анализа (U-критерий Манна–Уитни) на выборке студентов ПетрГУ (N=25) установлены статистически значимые различия между группами. У студентов, регулярно практикующих хатха-йогу (n=11, 1–2 раза в неделю), показатели тревоги (M=6,1 ± 1,8; p=0,008) и депрессии (M=4,2 ± 1,5; p=0,043) по HADS находятся в нормативных пределах, тогда как в группе сравнения (n=14) они приближаются к субклиническому уровню. Аналогично, уровни

ситуативной (38,1 ± 4,2) и личностной тревожности (39,4 ± 5,3) по STAI значимо ниже ($p \leq 0,017$), а обратная корреляция между стажем практики йоги и личностной тревожностью ($r = -0,52$, $p < 0,05$) дополнительно подтверждает дозозависимый эффект. По SMM-G студенты группы йоги в 65 % случаев воспринимают стресс как мобилизующий фактор и возможность развития ($p=0,021$), в отличие от преобладания негативной оценки («угроза») в контрольной группе (71 %).

Полученные результаты согласуются с данными современных международных мета-анализов (2019–2025 гг.) и подчёркивают научную новизну работы: впервые на студенческой выборке ПетрГУ количественно обоснована эффективность йоги как нефармакологического средства коррекции академического стресса.

Таким образом, регулярная практика йоги выступает эффективным фактором нормализации тревожно-депрессивного фона, повышения стрессоустойчивости и формирования адаптивной когнитивной оценки стрессовых ситуаций у студентов, что открывает перспективы для её системного внедрения в программы физического воспитания и психологической поддержки вузов.

Практические рекомендации

На основании результатов эмпирического исследования, подтвердившего статистически значимое положительное влияние регулярной практики хатха-йоги на снижение уровня тревожности, депрессии и формирование адаптивного отношения к стрессу, разработан комплекс практических рекомендаций по внедрению йога-технологий в образовательный процесс высших учебных заведений.

Внедрение системы психопрофилактического мониторинга. Рекомендуется ввести обязательный экспресс-скрининг уровня тревожности и депрессии с использованием госпитальной шкалы тревоги и депрессии (HADS) среди студентов 1–2 курсов в периоды повышенной академической нагрузки (сессия). При выявлении субклинических показателей тревоги (≥ 8 баллов) целесообразно направлять студентов на занятия хатха-йогой в качестве альтернативы стандартным занятиям по физической культуре. Эффективность такого подхода подтверждена данными исследования: в группе практикующих йогу средний показатель тревоги составил 6,1 ± 1,8 балла (норма), что на 3,5 балла ниже, чем в контрольной группе.

Повышение доступности йога-практик. Необходимо увеличить количество учебных мест в группах элективного курса «Хатха-йога» в Петрозаводском государственном университете, а также организовать дополнительные вечерние группы для студентов, не прошедших по конкурсу. Это позволит существенно

расширить охват обучающихся эффективным нефармакологическим методом коррекции академического стресса.

Формирование навыков саморегуляции и когнитивной переоценки стресса. Целесообразно проводить для студентов младших курсов цикл практико-ориентированных семинаров-тренингов с включением дыхательных техник пранаямы. Такие занятия способствуют оперативному снижению ситуативной тревожности (с 45,3 ± 6,5 балла в группе без практики йоги до нормативного диапазона 30–40 баллов).

Внедрение предложенных рекомендаций позволит снизить проявления академического стресса, улучшить психоэмоциональное благополучие студентов и повысить эффективность образовательного процесса в высших учебных заведениях. Рекомендации могут быть использованы кафедрами физической культуры, психологическими службами и подразделениями воспитательной работы вузов Российской Федерации.

Список литературы

1. Муртазина Р.Д. Физическая культура как учебная дисциплина в вузе, её цели и задачи // Теория и практика современной науки. 2024. № 9 (111). С. 1–7. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-kultura-kak-uchebnaya-distsiplina-v-vuze-eyo-tseli-i-zadachi/viewer (Дата обращения: 24.05.2026).
2. Князев В.М. Физическая культура в высших учебных заведениях России : монография / В.М. Князев, С.С. Прокопчук. СПб. : НИУ ИТМО, 2013. 167 с.
3. Ткач И.М. О роли физической культуры и спорта в высших учебных заведениях / И.М. Ткач, Е.В. Матухно // Мир педагогики и психологии : международный научно-практический журнал. 2025. № 01 (105). Режим доступа: https://scipress.ru/pedagogy/articles/o-roli-fizicheskoj-kultury-i-sporta-v-vysshikh-uchebnykh-zavedeniyakh.html (Дата обращения: 23.05.2026).
4. Зиннатнурова А.А., Зиннатнуров А.З., Дрожецкий Д.А. Восстановительные мероприятия спортсменов этапа спортивного совершенствования // Культура физическая и здоровье. 2022. № 2 (82). С. 213–217.
5. Breedvelt J.J.F., Amanvermez Y., Harrer M. et al. The effects of meditation, yoga, and mindfulness on depression, anxiety, and stress in tertiary education students: a meta-analysis // Frontiers in Psychiatry. 2019. Vol. 10. Art. 193. DOI: 10.3389/fpsyt.2019.00193.
6. Sharma S., Kaushik D. et al. Effect of Yoga-based Interventions on Heart Rate Variability and Anxiety Among Students: A Systematic Review and Meta-analysis // Annals of Neurosciences. 2025. DOI: 10.1177/09727531251394924. Режим доступа: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12700775 (Дата обращения: 28.05.2026).
7. Maity S., Abbaspour R., Bandelow S. et al. The psychosomatic impact of Yoga in medical education: a systematic review and meta-analysis // Medical Education Online. 2024. Vol. 29, Iss. 1. Art. 2364486. DOI: 10.1080/10872981.2024.2364486.
8. Наговицын Р.С. Мотивация студентов к занятиям физической культурой в вузе // Фундаментальные исследования. 2011. № 8 (ч. 2). С. 293–298.

9. Петров М.А. [и др.] Массовые спортивные соревнования «команда–группа» как метод студенческого спорта для здоровья и рекреации // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 11 (189). С. 397–402.
10. Слепченко А.Л. Значение занятий физической культурой для здоровья студентов / А.Л. Слепченко, Р.К. Краснов, В.В. Вольский // Молодой ученый. 2019. № 19 (257). С. 386–388.
11. Зиннатнуров А.З. Оптимизация процесса физического воспитания студентов педагогических вузов // Теория и практика физической культуры. 2010. № 5. С. 53–56.
12. Николаев А.Н. Методика оценки мотивов спортивной деятельности // Психолого-педагогические основы педагогической деятельности : материалы 30-й науч. конф. СПб. : СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2003. Вып. 7. С. 55–58.

Дата публикации 30.09.2026

УДК 37.037:796.011.1

Чэн Лун, Токсонбаев Р.Н. Воспитание нравственных качеств (честность, благородство, взаимопомощь) на уроках физической культуры и в спортивных играх

Чэн Лун
преподаватель кафедры физического воспитания Сычуаньского университета иностранных языков, г. Чунцин, Китай, г. Чунцин, аспирант Кыргызской государственной академии физической культуры и спорта имени Б. Турусбекова Кыргызстан, г. Бишкек
18680705464@163.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-9898-1797

Токсонбаев Рыскелди Нурманбетович
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, психологии и истории физической культуры Кыргызской государственной академии физической культуры и спорта имени Б. Турусбекова, г. Бишкек, Кыргызстан
yryst60@gmail.com

Education of moral qualities (honesty, nobility, mutual assistance) in physical education lessons and sports games

Long Cheng
lecturer, Department of Physical Education, Sichuan International Studies University China, Chongqing Postgraduate student, Kyrgyz State Academy of Physical Culture and Sports named after B. Turusbekov, Bishkek, Kyrgyzstan

Toksonbaev Ryskeldi Nurmanbetovich
Dr. Ped. Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and History of Physical Culture, Kyrgyz State Academy of Physical Culture and Sports named after B. Turusbekov, Bishkek, Kyrgyzstan

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема воспитания нравственных качеств (честности, благородства и взаимопомощи) на уроках физической культуры и в спортивных играх. Цель статьи — обоснование педагогических стратегий формирования нравственных качеств. На основе анализа литературы и обобщения опыта было выявлено, что занятия физической культурой эффективны, если в структуру урока внедрены компоненты нравственно-волевой регуляции, приёмы воспитания честности, а также повышение уровня взаимопомощи и стремление к телесному взаимодействию. Авторы статьи приходят к выводу, что системное использование стратегий воспитания нравственных качеств обеспечивает не только развитие честности, благородства и взаимопомощи, но и способствует всестороннему развитию личности.

Ключевые слова: нравственные качества, уроки физической культуры, честность, благородство, взаимопомощь, педагогические стратегии воспитания личности, спортивные игры, физическая культура.

Abstract. The article deals with the problem of educating moral qualities (honesty, nobility, and mutual assistance) in physical education lessons and sports games. The purpose of the article is to substantiate pedagogical strategies for the formation of moral qualities. Based on the analysis of literature and generalization of experience, it has been revealed that physical education classes are effective if the structure of the lesson incorporates components of moral and volitional regulation, techniques for educating honesty, increasing the level of mutual assistance and striving for bodily interaction. The authors conclude that the systematic use of strategies for educating moral qualities ensures not only the development of honesty, nobility, and mutual assistance, but also contributes to the comprehensive development of the individual.

Keywords: moral qualities, physical education lessons, honesty, nobility, mutual assistance, pedagogical strategies of personality education, sports games, physical culture.

Введение

Физическая культура — это часть культуры социального общества, направленная на повышение уровня здоровья человека и формирование здоровых привычек. Сегодня физическая культура рассматривается многими исследователями как процесс, направленный на формирование физической и духовной природы личности. О.В. Балдина и А.В. Балдин отмечают, что «физическая деятельность характеризуется целостностью, системностью воспитательных воздействий, формирующихся в единстве физического обмена, мира нравственности, глубины интеллекта и запаса здоровья человека» [1, с. 41].

Физическая культура оказывает положительное влияние не только на физическое состояние человека, но и на повышение уровня внутренних ценностей и принципов, образующих систему нравственных качеств (честность, порядочность, ответственность, сострадание, щедрость и многое другое).

Актуальность исследования обусловлена необходимостью целенаправленного нравственного воспитания на уроках физической культуры и в спортивных играх. В реальной практике воспитательный потенциал на уроках и играх зачастую снижен, так как его содержание сводится к обычной беседе, объяснению правил или вовсе игнорируется.

Новизна работы заключается:

— впервые честность, благородство и взаимопомощь рассматриваются во взаимосвязи применительно к урокам физической культуры и спортивным играм;

— апробирована уровневая система оценки сформированности нравственных качеств, позволяющая отслеживать динамику их развития;

— разработана и эмпирически проверена совокупность педагогических приёмов, обеспечивающих переход от внешних к внутренним нравственным убеждениям;

— выявлены общеметодические условия воспитания нравственных качеств;

— проведена эмпирическая проверка стратегий на выборке детей младшего школьного возраста с использованием математической статистики.

Объект исследования — процесс воспитания нравственных качеств; предмет исследования — приёмы и стратегии воспитания честности, благородства и взаимопомощи на уроках физической культуры и в спортивных играх.

Цель исследования — обоснование педагогических стратегий формирования нравственных качеств у детей школьного возраста на уроках физической культуры и в спортивных играх.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность и содержание нравственных качеств применительно к физкультурно-спортивной деятельности;
2. Охарактеризовать педагогические приёмы и методы воспитания нравственных качеств на уроках физической культуры и в спортивных играх;
3. Обосновать педагогические стратегии воспитания честности, благородства и взаимопомощи через формирование правильного отношения к победе и поражению, уважения к сопернику и скромности;
4. Систематизировать педагогические приёмы и определить общеметодические условия эффективного воспитания нравственных качеств школьников в процессе занятий физической культурой и спортом.

Гипотеза исследования: воспитание нравственных качеств будет эффективным, если на уроках физической культуры и в спортивных играх в их структуру будут внедрены системные компоненты нравственности, будут использоваться специальные приёмы воспитания честности, благородства и взаимопомощи; будет формироваться правильное отношение к победе и проигрышу; будут применяться кооперативные проекты и задания на развитие телесного взаимодействия.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации стратегий воспитания нравственных качеств на уроках физической культуры и в спортивных играх; в теоретическом обосновании уровней системы оценки сформированности нравственных качеств, позволяющая отслеживать динамику их развития; в обосновании педагогических приёмов, что дополняет теорию нравственного воспитания в части механизмов интериоризации моральных норм; в

систематизации общеметодических условий эффективного воспитания нравственных качеств.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы учителями физической культуры (для включения воспитательных ситуаций в структуру урока), тренерами спортивных секций и спортивных школ (для формирования честности, благородства и взаимопомощи в тренировочном процессе), методистами и разработчиками рабочих программ, педагогами-организаторами, классными руководителями и родителями.

Методологическую основу работы составили теоретический анализ и синтез научной литературы по проблеме нравственного воспитания в физкультурно-спортивной деятельности, изучение и обобщение педагогического опыта, представленного в российских и зарубежных исследованиях, педагогическое наблюдение, сравнение и систематизация практических приёмов и методов воспитания нравственных качеств.

Для обработки полученных результатов применялись методы математической статистики, а именно: описательная статистика, проверка нормальности распределения (критерий Шапиро-Уилка), сравнение независимых выборок (U-критерий Манна Уитни), сравнение зависимых выборок (Т-критерий Вилкоксона), анализ долей. Уровень статистической значимости принимался $p < 0,05$. Расчёты выполнялись в программе SPSS Statistics 26.0.

Основные теоретические положения связаны с тем, что «физкультурная и спортивная деятельность может выступать средством формирования нравственных и волевых черт характера при условии, если она направлена не только на достижение личностью определённого уровня физического развития и спортивных достижений, но и на обогащение опыта нравственно-волевой регуляции и саморегуляции деятельности и поведения» [1, с. 42]. Для исследования были использованы материалы современных китайских исследований, раскрывающих стратегии воспитания нравственных качеств.

Содержание и стратегии воспитания нравственных качеств

В современном обществе проблема нравственного воспитания человека стоит особенно остро, так как за счёт влияния цифровизации снижается устойчивость моральных ориентиров, чувств патриотизма, уважения к культуре и истории своей страны. Основу воспитания нравственных качеств составляет сама нравственность. Её компонентами являются моральные нормы и правила. Основной целью

нравственного воспитания становится формирование гармонично развитой личности, способной руководствоваться моральными нормами в повседневной деятельности.

Нравственные качества — это совокупность ценностей и принципов, которые воспринимает и трансформирует человек. В широком смысле нравственные качества — это умение отличать добрые поступки людей от злых, делать выводы и перенимать опыт поколений; в узком — система качеств человека, формирующаяся под воздействием различных факторов и условий.

Нравственное воспитание представляет собой процесс, направленный на формирование системы ценностей, убеждений и личностных установок. В структуре нравственного воспитания личности существует ряд взаимосвязанных компонентов, зависящих от возрастных и индивидуально-типологических особенностей. Например, в младшем школьном возрасте развитие нравственных качеств осуществляется во взаимосвязи произвольности и саморегуляции, а также формирования определённых навыков поведения, умения действовать в соответствии с поставленной целью. Важной задачей нравственного воспитания является развитие всестороннего человека, умеющего сострадать, уважать и быть честным.

Особую роль в воспитании нравственных качеств играют физическая культура и спортивные игры. Они создают ситуации, в которых нравственность проявляется естественно. Например, при построении в одну линейку участники слушают гимн, что впоследствии влияет на повышение уровня патриотизма, гордости за страну и народ. Патриотизм воспринимается как отдельный от нравственности компонент, но если рассматривать его в структуре нравственных качеств, он определяется как «ядро».

В контексте физкультурно-спортивной деятельности нравственные качества специфичны, так как их развитие зависит от направления спортивной деятельности, её характера, правил, уровня командного взаимодействия, наличия ситуаций успеха и неудачи. В рамках статьи были выделены три взаимосвязанных качества, являющихся важными на уроках физической культуры и в спортивных играх — честность, благородство и взаимопомощь.

Честность является когнитивным качеством нравственности. В спортивной деятельности честность позволяет «превратить абстрактные правила во "игровые соглашения", понятные детям, изменяемые и выполнимые, а через разработку занимательных соревнований системно формировать у учащихся осознание правил и способность к честной конкуренции» [2, с. 28]. Честность в рамках спортивной деятельности связана со следующими ценностями: «вежливость, уважение к себе,

уважение к другим; командный дух, дисциплинированность, терпимость к другим; прямота, верность, смелость; сочувствие, чувство ответственности» [3, с. 66].

Основные приёмы воспитания честности включают [4]:

— анализ фиктивных неудач и неуспеха для формирования понимания структуры соблюдения правил и честности конкуренции;

— создание проблемных игровых ситуаций, при которых личность становится не просто игровым участником, а наблюдателем за действиями других, перенимая опыт и формируя собственные выводы;

— анализ личного опыта спортивной деятельности, осознание правил спортивной игры для обеспечения полноценной справедливости соревнования;

— превращение процесса формирования внешних требований к спортивной деятельности во внутреннюю нравственную сознательность.

Сяо Чэнь отмечает, что «важно сохранять честность: и в противостоянии с соперником, и в тренировке с товарищами следует придерживаться базового принципа честности, не совершать нарушений правил и дисциплины, обеспечивать справедливость спортивного соревнования или игры» [5, с. 23].

Представим критерии оценки честности на уроках физкультуры и в спортивных играх по уровням сформированности в таблице (табл. 1).

Таблица 1. Критерии оценки честности на уроках физкультуры и в спортивных играх по уровням сформированности [4, с. 34]

Уровень	Показатель
Первый уровень	принимает участие в физической активности и соблюдает все требования
Второй уровень	принимает участие в физической активности, соблюдает все правила и требования, а также обучает других участников
Третий уровень	принимает участие в физической активности, уважает судей и соперников, проявляет сознание честной конкуренции
Четвёртый уровень	обладает чётким знанием правил, самосовершенствуется за счёт честности и самодисциплины

В таблице 1 продемонстрирована динамика формирования честности. Переход от одного уровня к другому происходит постепенно, через накопление опыта честного поведения и осознание ценности справедливости в спортивной деятельности.

Следующее нравственное качество — благородство (проявление уважения как к себе, так и к сопернику). В отличие от честности, благородство определяет эмоционально-ценностное отношение к другим участникам спортивной деятельности. Оно включает в себя скромность, правильное отношение к победе и поражению и уважение к сопернику. В физической культуре благородство включает компоненты гордости, искренности, спокойствия, сдержанности и скромности [3].

Основа воспитания благородства заключается в формировании у личности правильного отношения к победе и поражению. По мнению Люй Бинвэнь и Чжан Чжунлин, «правильное отношение к победе и поражению: после победы сохраняет скромность, осознаёт, что сила команды — важный фактор победы, а не только личная заслуга. Не зазнаётся и не горячится, продолжает стремиться к лучшим результатам. После поражения может трезво смотреть на реальность, не винить во всём других, смело брать на себя ответственность, спокойно анализировать свои недостатки, верить, что благодаря усилиям и улучшениям в будущем сможет добиться успеха» [4, с. 36].

Основные приёмы воспитания благородства:

— «дружба превыше всего»: «в содержании соревновательной спортивной деятельности следует подчёркивать нравственное качество "дружба превыше всего, соревнование — на втором месте"» [6, с. 204];

— уважение к сопернику: важно помочь сопернику, а не относиться к нему пренебрежительно; после неуспеха не винить соперника в своём поражении;

— ритуалы уважения: приветствие, пожать руку сопернику или участникам другой команды;

— формирование «четырёх норм» [3]: соблюдать культурные выражения, выполнять правильные движения, нормировать внешний вид, поддерживать собственное достоинство;

— учитель или судья — пример для участников. Считается, что учитель, прежде чем начать прививать благородство, должен усилить собственную нравственную культуру и становиться для учащихся нравственным образцом;

— воспитание скромности: «победив, нельзя зазнаваться, ибо гордое войско непременно потерпит поражение; проиграв, не следует падать духом — одна победа или поражение ничего не решают» [5, с. 24];

— поддерживать не только сильных участников, но и тех, кто слабее.

Критерии оценки благородства по уровням в спортивной деятельности и на уроках физической культуры представлены в таблице (табл. 2).

Таблица 2. Критерии оценки благородства на уроках физкультуры и в спортивных играх по уровням сформированности [4, с. 34]

Уровень	Показатель
Первый уровень	уважение учителя и товарищей
Второй уровень	проявление вежливости и готовности помогать другим
Третий уровень	принимает собственные решения, помогает слабым
Четвёртый уровень	правильно относится к победе и поражению

Ещё одним критерием воспитания нравственных качеств является взаимопомощь: «помощь другому силами, идеями или материальной, духовной поддержкой» [7, с. 30]. Основными критериями взаимопомощи являются: сотрудничество, утешение, деление и помощь.

Приёмы воспитания взаимопомощи:

— внедрение в структуру урока физической культуры и спортивной игры системы кооперативных проектов, имеющих базовое основание, продвижение способностей и комплексное возвышение;

— гетерогенное распределение участников по группам;

— использование механизма общения «слово + движение»;

— работа с задачами обязательной телесной координации. Чжан Хайцзяо отмечает: «задачи обязательной телесной координации требуют от учащихся через согласование телесных движений достичь общей цели. Они по цепочке "ясная цель — взаимодополняющее разделение труда — немедленная обратная связь" позволяют учащимся в малых группах выполнять определённые движения» [8, с. 23];

— воспитание коллективизма через игровое действие. Например, игра «Орёл ловит цыплят». Чжоу Идань, описывая эту игру, отмечает, что «цыплята не должны отрываться от строя. В конкретной педагогической практике учитель должен наставлять учащихся, держаться вместе, крепко обнимать своих товарищей, не позволять цыплятам отстать и быть съеденными орлом. В процессе деятельности учащиеся взаимодействуют друг с другом и эффективно избегают поимки орлом» [9, с. 58]. Также для воспитания коллективизма подходят игры, направленные на организацию совместного бега, передачи мячей из рук в руки [10-12].

На рисунке 1 представлены результаты влияния всех вышеперечисленных компонентов на уровень взаимопомощи детей младшего школьного возраста.

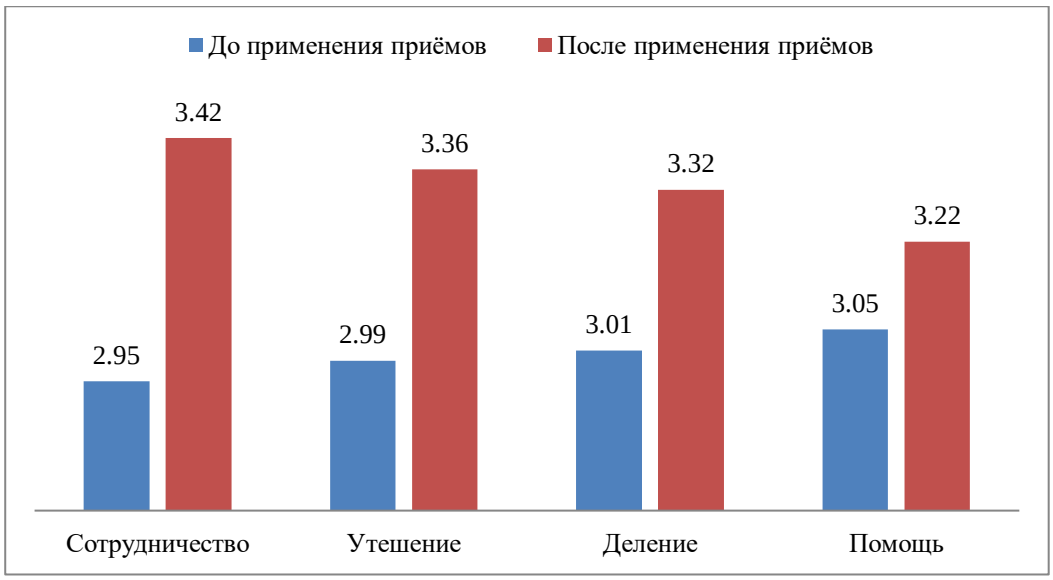


Рисунок 1. Результаты влияния компонентов на уровень взаимопомощи детей младшего школьного возраста, в баллах. Источник: диаграмма была составлена на основе источника [7]

Результаты, представленные на рисунке, свидетельствуют, что все вышеперечисленные компоненты воспитания взаимопомощи имеют положительную эффективность. Это подтверждает, что повышение уровня взаимопомощи как нравственного качества позволяет не просто сформировать определённое качество, но и оказать положительное стимулирующее влияние на воспитание просоциального поведения.

Эффективность воспитания нравственных качеств на уроках физической культуры и в спортивных играх обеспечивается комплексом педагогических условий: использование разнообразных методов; использование поощрения как стимула; личный пример учителя; метод убеждения и беседы; создание воспитывающей атмосферы и уважение личности.

Результаты практического исследования

Исследование проводилось в ходе прохождения практики на базе Государственной академии физической культуры и спорта имени Б. Турусбекова. В эксперименте приняли участие дети младшего школьного возраста, посещавшие спортивные секции при образовательном учреждении. Возраст участников 9–11 лет: 25 человек — экспериментальная группа (12 мальчиков и 13 девочек), 25 человек — контрольная группа (15 мальчиков и 10 девочек).

Исследование состояло из трёх этапов: диагностика исходного уровня проявления нравственных качеств; формирующий этап в экспериментальной группе

(в контрольной группе занятия проводились в традиционном формате); контрольный этап для оценки динамики воспитания нравственных качеств. Для диагностики нравственных качеств использовалась анкета «Оценка просоциального поведения» (по Ли Хайяню). Анкета включает шкалы «честность», «благородство», «взаимопомощь» (сотрудничество, утешение, деление, помощь). Каждый показатель оценивается по 5-балльной шкале. Уровни сформированности определялись по суммарному баллу. Анкетирование проводилось до и после формирующего этапа в экспериментальной и контрольной группах.

Результаты диагностики честности представлены на рисунке (рис. 2).

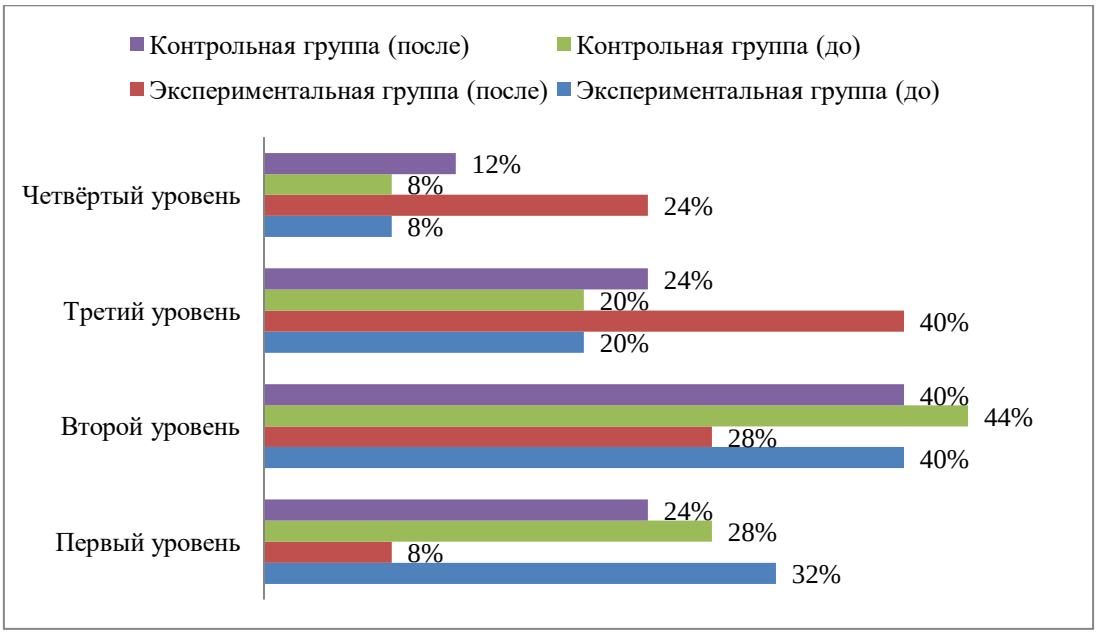


Рисунок 2. Результаты уровня честности до и после эксперимента, %. Источник: составлено автором по результатам исследования

Результаты показали, что после формирующего этапа в экспериментальной группе количество учащихся на третьем и четвёртом уровнях возросло, тогда как в контрольной группе была положительная динамика, но она незначительна. Полученные результаты свидетельствуют, что системное использование игровых соглашений способствует переходу учащихся от простого соблюдения требований к осознанной самодисциплине. Внутригрупповая динамика в экспериментальной группе по шкале «честность» статистически значима ($p = 0{,}018$). В контрольной группе динамика не достигла уровня значимости ($p = 0{,}214$). Различия между группами после эксперимента статистически незначимы ($p = 0{,}347$).

Результаты диагностики благородства представлены на рисунке (рис. 3).

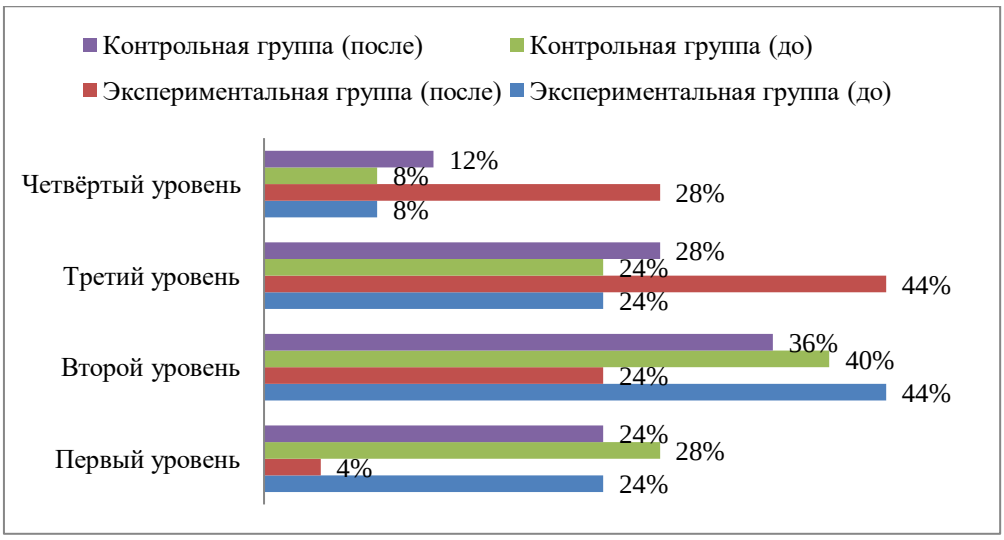


Рисунок 3. Результаты уровня благородства до и после эксперимента, %. Источник: составлено автором по результатам исследования

На основе представленных результатов можно сделать вывод, что после эксперимента в экспериментальной группе наибольший прирост отмечен практически по всем показателям. Это подтверждает эффективность применённых приёмов, таких как ритуалы уважения, принцип «дружба превыше всего» и личный пример учителя. В экспериментальной группе зафиксирована статистически значимая внутригрупповая динамика (p = 0,012), в контрольной группе – значимости нет (p = 0,186). Межгрупповые различия между группами после формирующего этапа не являются значимыми (p = 0,291).

Результаты диагностики взаимопомощи представлены на рисунке (рис. 4).

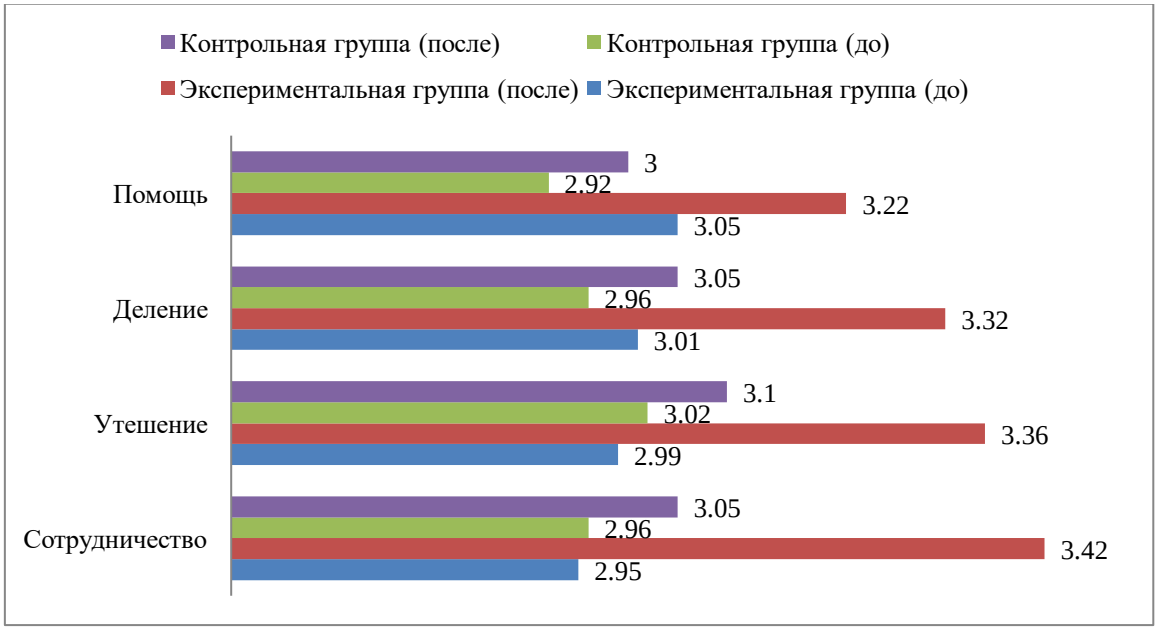


Рисунок 4. Результаты уровня взаимопомощи до и после эксперимента, в баллах. Источник: составлено автором по результатам исследования

Результаты показали, что по шкалам «утешение» и «деление» в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика. Наибольший прирост отмечен по шкале «сотрудничество». Это подтверждает эффективность кооперативных проектов, гетерогенного распределения по группам и заданий на телесную координацию. Значимых статистических различий между контрольной и экспериментальной группами не выявлено. По всем шкалам в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика, в контрольной группе значимых сдвигов не выявлено ($p > 0,05$ по всем шкалам). Различия между группами после эксперимента не достигли уровня значимости.

Обобщенные результаты статистической проверки представлены в таблице 3.

Таблица 3. Сводные результаты статистической проверки динамики нравственных качеств. Источник: составлено автором по результатам исследования

Показатель	Внутригрупповая динамика в ЭГ (p)	Внутригрупповая динамика в КГ (p)	Межгрупповые различия после эксперимента (p)
честность	0,018*	0,214	0,347
благородство	0,012*	0,186	0,291
сотрудничество	0,009*	> 0,05	0,158
утешение	0,021*	> 0,05	0,203
деление	0,027*	> 0,05	0,241
помощь	0,034*	> 0,05	0,318

Примечание: * — различия статистически значимы при $p < 0,05$

Полученные результаты исследования подтверждают гипотезу исследования. В экспериментальной группе наблюдается статистически значимая динамика по всем нравственным качествам, однако межгрупповые различия не достигли уровня статистической значимости. Это может быть связано с малой выборкой, краткосрочностью формирующего этапа и влиянием внешних факторов.

Выводы

Честность как нравственное качество формируется через осознание правил и их превращение в «игровые соглашения», анализ ситуаций нарушения правил и постепенный переход внешних требований во внутреннюю нравственную сознательность. Благородство воспитывается через формирование правильного отношения к победе и поражению. Основной принцип формирования благородства — «дружба превыше всего, соревнование — на втором месте». Взаимопомощь развивается через систему кооперативных проектов, гетерогенное распределение по группам и игровые формы.

Общеметодическими условиями эффективного воспитания нравственных качеств являются использование разнообразных методов, поощрение как стимул к совершенствованию и личный пример учителя.

На основе результатов исследования был сделан вывод, что системное применение приёмов и техник воспитания нравственных качеств на уроках физической культуры и в спортивных играх формирует не только такие качества, как честность, благородство и взаимопомощь, но и способствует становлению всесторонней личности. Внутригрупповая динамика в экспериментальной группе статистически значима по всем шкалам, тогда как различия между группами не достигли уровня значимости. Это является показателем необходимости дальнейшей проверки предложенных стратегий на других выборках с расширенными условиями.

Рекомендации

— учителям физической культуры важно целенаправленно внедрять воспитательные ситуации;

— важно использовать потенциал спортивных игр для создания естественных ситуаций нравственного выбора;

— на уроках физической культуры учитель должен обеспечить системность в формировании нравственных качеств;

— на уроках физической культуры и в спортивных играх учителя и педагоги должны привлекать родителей к участию в нравственном воспитании через совместные спортивные мероприятия.

Список литературы

1. Балдина О.В., Балдин А.В. Воспитание нравственных качеств школьников в процессе занятий физической культурой и спортом // Интерактивная наука. 2022. № 7 (72). С. 41–42.
2. Хайянь Е. Исследование стратегий реализации школьного курса фигурных прыжков через скакалку, основанного на воспитании нравственных качеств младших школьников // Развлекательный спорт. 2025. № 29. С. 28–30. (перевод на кит. язык)
3. Сянь Юань, Лю Чживун, Тан Дэхуэй. Стратегии воспитания нравственности в курсе физической культуры // Сычуаньское образование. 2023. № Z1. С. 66–67. (перевод на кит. язык)
4. Люй Бинвэнь, Чжан Чжунлин. Должный путь воспитания спортивной нравственности учащихся на уроках физической культуры // Китайский школьный спорт. 2024. Т. 43, № 12. С. 34–36. (перевод на кит. язык)
5. Сяо Чэнь. Обсуждение стратегий воспитания спортивной нравственности младших школьников с точки зрения ключевых спортивных компетенций // Современное семейное воспитание. 2021. № 17. С. 23–24. (перевод на кит. язык)

6. Чжэн Юй. Значение и стратегии воспитания у учащихся хороших нравственных качеств в спортивной деятельности // Вестник Кайфэнского профессионального колледжа культуры и искусства. 2020. Т. 40, № 9. С. 204–205. (перевод на кит. язык)
7. Ли Хайянь, Лу Гэнь, Чжан Вэньли. Исследование воспитания просоциального поведения учащихся старших классов начальной школы посредством коллективных спортивных игр // Юношеский спорт. 2022. № 4. С. 29–30, 50. (перевод на кит. язык)
8. Чжан Хайцзяо. Практическое исследование воспитания спортивной нравственности младших школьников с точки зрения телесно-ориентированного нравственного воспитания — разработка микростратегий на основе повседневного урока физической культуры // Спортивный кругозор. 2025. № 13. С. 40–42. (перевод на кит. язык)
9. Чжоу Идань. Стратегии воспитания спортивной нравственности младших школьников // Новый интеллект. 2021. № 29. С. 58–60. (перевод на кит. язык)
10. Линь Шулин. Использование спортивных игр как средства реализации коренной задачи воспитания личности // Легкая атлетика. 2023. № 7. С. 61–63. (перевод на кит. язык)
11. Ус О.А. Воспитание нравственных качеств у подростков во внеучебной деятельности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2018. № 1 (213). С. 71-76.
12. Петров М.И. Воспитание нравственных качеств у младших школьников в системе дополнительного образования // Научные междисциплинарные исследования. 2020. № 2 (2). С. 122-127.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дата публикации 08.09.2026

УДК 378.147:355.23

Григорьев О.В. Сравнительный анализ значения дисциплин «История России» и «Основы российской государственности» для формирования социальной ответственности курсантов военных вузов Росгвардии

Григорьев Олег Вячеславович
доктор исторических наук, кандидат юридических наук, доцент, академик Академии Военных наук, Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, заведующий кафедрой № 9

A comparative analysis of the importance of the disciplines «History of Russia» and «Fundamentals of Russian Statehood» for the development of social responsibility in cadets of military universities of the Russian National Guard

Grigoriev Oleg Vyacheslavovich
Doctor of History, Candidate of Law, Assistant Professor, Academician of the Academy of Military Sciences, Military Order Zhukov Academy of Troops of the National Guard of the Russian Federation, head of department № 9

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного анализа роли дисциплин «История России» и «Основы российской государственности» в процессе формирования социальной ответственности курсантов военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации. На основе теоретического анализа и эмпирического исследования, проведённого в 2024–2025 учебном году на выборке 287 курсантов трёх военных вузов Росгвардии, выявлены особенности вклада каждой дисциплины в когнитивный, мотивационно-ценностный и поведенческий компоненты социальной ответственности. Установлено, что дисциплина «Основы российской государственности» оказывает более выраженное влияние на формирование ценностно-мотивационной сферы и гражданской идентичности, тогда как «История России» преимущественно развивает когнитивный компонент и историческое сознание. Предложены педагогические рекомендации по интеграции потенциала обеих дисциплин в воспитательную систему военного вуза. Полученные данные могут быть использованы при совершенствовании рабочих программ и организации воспитательной работы в военных образовательных организациях.

Ключевые слова: социальная ответственность; курсанты; военный вуз; Росгвардия; История России; Основы российской государственности; патриотическое воспитание; гражданская идентичность; эмпирическое исследование.

Abstract. The article presents the results of a comparative analysis of the role of the disciplines «History of Russia» and «Fundamentals of Russian Statehood» in the process of forming the social responsibility of cadets of military higher educational institutions of the National Guard Troops of the Russian Federation. Based on a theoretical analysis and an empirical study conducted in the 2024–2025 academic year on a sample of 287 cadets from three military universities of the Russian National Guard, the features of the contribution of

each discipline to the cognitive, motivational-value and behavioral components of social responsibility were identified. It was established that the discipline «Fundamentals of Russian Statehood» has a more pronounced influence on the formation of the value-motivational sphere and civic identity, while «History of Russia» primarily develops the cognitive component and historical consciousness. Pedagogical recommendations are proposed for integrating the potential of both disciplines into the educational system of a military university. The data obtained can be used to improve work programs and organize educational work in military educational organizations.

Keywords: social responsibility; cadets; military university; Russian National Guard; History of Russia; Fundamentals of Russian Statehood; patriotic education; civic identity; empirical research.

Введение

Формирование социальной ответственности личности военнослужащего является одной из приоритетных задач системы военного образования Российской Федерации. В условиях современных геополитических вызовов, трансформации ценностных ориентаций молодёжи и повышения требований к профессионально-личностным качествам офицерского корпуса войск национальной гвардии особую актуальность приобретает проблема целенаправленного развития у курсантов способности осознанно принимать решения, нести ответственность за свои действия перед обществом, государством и товарищами по службе.

Социальная ответственность в контексте военной службы представляет собой интегративное качество личности, включающее знание социальных норм и ценностей, внутреннее принятие долга и обязанностей, а также готовность к их практической реализации в профессиональной деятельности. Как отмечают современные исследователи, именно сформированность данного качества во многом определяет эффективность выполнения задач по обеспечению общественной безопасности, охране общественного порядка и защите конституционного строя.

В системе гуманитарной подготовки курсантов военных вузов Росгвардии ключевую роль играют дисциплины социально-гуманитарного цикла. Среди них особое место занимают «История России» – традиционный и фундаментальный курс, направленный на формирование исторического сознания, и «Основы российской государственности» – относительно новая дисциплина, введённая в образовательные программы высших учебных заведений России с 2023/2024 учебного года. Последняя ориентирована на формирование у обучающихся целостного представления о России как государстве-цивилизации, её ценностных основаниях, политическом устройстве и месте в современном мире.

Несмотря на значительный объём исследований, посвящённых формированию патриотизма, гражданственности и социальной ответственности военнослужащих,

сравнительный анализ образовательного потенциала именно этих двух дисциплин применительно к специфике подготовки курсантов войск национальной гвардии до настоящего времени не проводился. Между тем понимание относительного вклада каждой из них в различные компоненты социальной ответственности имеет важное практическое значение для оптимизации учебных планов, рабочих программ и воспитательной работы.

Целью настоящего исследования является проведение сравнительного анализа значения дисциплин «История России» и «Основы российской государственности» для формирования социальной ответственности курсантов военных вузов Росгвардии на основе теоретического осмысления и эмпирических данных.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1) раскрыть сущность и структуру социальной ответственности курсантов военного вуза;

2) проанализировать содержание и воспитательный потенциал дисциплин «История России» и «Основы российской государственности»;

3) разработать и апробировать инструментарий эмпирического исследования;

4) выявить и сравнить степень влияния каждой дисциплины на компоненты социальной ответственности;

5) сформулировать педагогические рекомендации по повышению эффективности использования потенциала указанных дисциплин.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что дисциплины «История России» и «Основы российской государственности» оказывают дифференцированное влияние на различные компоненты социальной ответственности курсантов: первая преимущественно развивает когнитивный и историко-культурный аспекты, вторая – мотивационно-ценностный и гражданско-идентификационный, а их комплексное использование обеспечивает более целостный результат.

Научная новизна работы состоит в проведении первого сравнительного эмпирического исследования вклада двух ключевых гуманитарных дисциплин в формирование социальной ответственности именно курсантов военных вузов Росгвардии, а также в выявлении специфики восприятия данных курсов обучающимися и разработке практических рекомендаций.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении представлений о механизмах формирования социальной ответственности в условиях военного образования и о роли дисциплин социально-гуманитарного цикла в этом

процессе. Практическая значимость определяется возможностью использования полученных результатов при разработке и корректировке рабочих программ дисциплин, организации воспитательной работы и повышении квалификации профессорско-преподавательского состава.

Актуальность темы обусловлена также рядом внешних и внутренних факторов. Внешние факторы включают обострение геополитической обстановки, информационное противоборство, попытки переписывания истории и размывания традиционных ценностей. Внутренние – необходимость укрепления морально-психологического состояния личного состава войск национальной гвардии, повышения престижа службы, формирования у молодых офицеров устойчивой гражданской позиции и готовности к выполнению задач в сложных условиях. В этих обстоятельствах качество гуманитарной подготовки приобретает стратегическое значение.

Следует отметить, что введение дисциплины «Основы российской государственности» стало частью более широкой государственной образовательной политики, направленной на формирование общероссийской гражданской идентичности. Указы Президента Российской Федерации, Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, а также решения Министерства науки и высшего образования создали нормативную базу для системной работы в данном направлении. Военные вузы Росгвардии, будучи частью системы подготовки кадров для обеспечения национальной безопасности, должны в полной мере реализовывать этот потенциал.

Вместе с тем в научной литературе до сих пор недостаточно работ, в которых бы сравнивался образовательный эффект традиционных исторических дисциплин и нового курса по основам государственности именно в контексте формирования социальной ответственности военнослужащих. Существующие исследования либо носят общий характер, либо фокусируются на патриотическом воспитании без детализации вклада отдельных дисциплин. Настоящая работа призвана восполнить этот пробел.

Основная часть

Теоретические основы формирования социальной ответственности курсантов военных вузов

Понятие «социальная ответственность» в современной науке трактуется многоаспектно. В философском плане оно связывается с осознанием индивидом

своей связи с обществом и готовностью отвечать за последствия своих действий. В психологии акцент делается на внутреннем локусе контроля, моральном сознании и волевой регуляции. В педагогике социальная ответственность рассматривается как формируемое качество личности, проявляющееся в социально одобряемом поведении и выполнении обязательств перед другими людьми, коллективом и обществом [1. с. 62-64].

Применительно к военнослужащим и курсантам военных вузов содержание данного понятия приобретает специфические черты. С.Н. Васильев определяет социальную ответственность курсанта как качество зрелой личности, позволяющее ей на основе знаний о допущениях и ограничениях в собственном поведении принимать правильные решения, совершать социально одобряемые действия, строить продуктивные отношения с окружающими и успешно выполнять поставленные задачи [2. с. 39 -44].

Другие исследователи подчёркивают, что социальная ответственность военнослужащего включает ответственность за выполнение службы, за жизнь и здоровье подчинённых, за сохранение государственной и военной тайны, за соблюдение законности и правопорядка [3. с. 34-38].

В структуре социальной ответственности курсантов большинства авторов выделяют три взаимосвязанных компонента:

Когнитивный компонент – знания о социальных нормах, правах и обязанностях гражданина и военнослужащего, понимание сущности воинского долга, исторического опыта служения Отечеству, правовых и моральных оснований военной службы.

Мотивационно-ценностный (аффективный) компонент – система ценностей, убеждений, установок, патриотических чувств, осознание значимости службы, внутренняя готовность нести ответственность, гордость за принадлежность к войскам национальной гвардии и российскому обществу.

Поведенческий (деятельностный) компонент – реальные проявления ответственного поведения в учебной, служебной и общественной деятельности, готовность принимать решения в сложных ситуациях, соблюдение дисциплины, инициатива, взаимопомощь, выполнение обязательств.

Уровни сформированности социальной ответственности обычно дифференцируют на высокий, средний (достаточный) и низкий. Высокий уровень характеризуется осознанным принятием ценностей, устойчивой внутренней мотивацией, последовательным ответственным поведением. Средний – наличием

знаний и частичным принятием ценностей при эпизодических проявлениях безответственности. Низкий – поверхностными знаниями, преобладанием внешнего контроля и частыми нарушениями норм [4. с. 243-247].

Особое значение формирование социальной ответственности имеет для курсантов Росгвардии. Войска национальной гвардии выполняют специфические задачи по обеспечению общественной безопасности, борьбе с терроризмом и экстремизмом, охране важных государственных объектов, участию в территориальной обороне. Офицер Росгвардии ежедневно взаимодействует с гражданским населением, принимает решения, затрагивающие права и свободы граждан, что предъявляет повышенные требования к его гражданской зрелости, правосознанию и социальной ответственности [23].

Анализ научной литературы показывает, что проблема формирования социальной ответственности военнослужащих разрабатывалась в трудах военных педагогов и психологов на протяжении нескольких десятилетий. В советский период акцент делался на коммунистическом воспитании и воинском долге. В постсоветский период внимание сместилось к общечеловеческим ценностям, затем – к патриотизму и гражданственности. Современный этап характеризуется интеграцией традиционных российских духовно-нравственных ценностей, цивилизационного подхода и компетентностной парадигмы образования [5. с. 123-133].

Исследователи единодушны в том, что социальная ответственность не формируется стихийно. Она требует целенаправленной педагогической работы, включающей информационный, мотивационный и деятельностный компоненты. Важную роль играют личный пример командиров и преподавателей, система требовательности и поддержки, включение курсантов в социально значимую деятельность, рефлексия собственного опыта. Гуманитарные дисциплины создают интеллектуальную и ценностную основу для этой работы [6. с. 103-107].

В структуре личности будущего офицера социальная ответственность тесно связана с другими качествами: патриотизмом, дисциплинированностью, профессионализмом, моральной устойчивостью, готовностью к самопожертвованию. Вместе с тем она обладает относительной самостоятельностью и может рассматриваться как интегративный показатель гражданской и профессиональной зрелости [7. с. 34-38].

Формирование социальной ответственности как качества личности происходит через ряд взаимосвязанных психологических и педагогических механизмов. К числу основных относятся интериоризация социальных норм и ценностей, идентификация

с референтными группами и значимыми личностями, рефлексия собственного опыта, подкрепление ответственного поведения и развитие внутреннего локуса контроля.

Интериоризация предполагает переход внешних требований во внутренние убеждения. В учебном процессе это достигается не простой трансляцией знаний, а организацией деятельности, в которой курсант самостоятельно открывает смысл норм и ценностей. Дисциплины гуманитарного цикла создают условия для такой работы, предоставляя материал для размышлений и дискуссий.

Идентификация с героями прошлого, с лучшими представителями войск национальной гвардии, с идеалом офицера способствует принятию соответствующих моделей поведения. «История России» богата такими примерами [8. с. 1012-1017].

«Основы российской государственности» работают с более абстрактными, но современными образами – образом России как государства-цивилизации, образом ответственного гражданина и защитника [9. с. 85-90].

Рефлексия – осмысление собственного опыта, соотнесение его с усвоенными нормами – является ключевым механизмом перехода от знания к убеждению и от убеждения к поведению. Педагогически организованная рефлексия на семинарах, в письменных работах, в беседах с командирами повышает эффективность любой воспитательной работы.

Наконец, развитие внутреннего локуса контроля (веры в то, что результаты зависят, прежде всего, от собственных усилий и решений) напрямую связано с ответственностью. Учебные ситуации, требующие самостоятельного выбора и последующего анализа последствий, способствуют этому развитию.

Гуманитарная составляющая высшего военного образования традиционно рассматривается как важнейший фактор формирования личности офицера. Исторический опыт показывает, что недооценка гуманитарной подготовки приводит к технократическому мышлению, снижению морально-психологической устойчивости и ослаблению связи военнослужащего с обществом и государством.

В современных условиях содержание гуманитарной подготовки курсантов военных вузов Росгвардии включает философию, историю России, историю войск национальной гвардии, политологию, социологию, правовые дисциплины, основы российской государственности, русский язык и культуру речи, а также ряд специальных курсов. Каждая из этих дисциплин вносит свой вклад в развитие различных сторон личности, формирует социальную ответственность [10. с. 17].

«История России» как учебная дисциплина решает задачи формирования исторического сознания, понимания закономерностей развития российского

государства и общества, воспитания на примерах героизма и служения Отечеству. Она создаёт фундамент для осмысления современных процессов через призму исторического опыта [11. с. 149-156].

«Основы российской государственности» – дисциплина, разработанная в рамках реализации государственной политики по укреплению общероссийской гражданской идентичности. Её основная цель – формирование у обучающихся системы знаний, навыков, компетенций, ценностей, правил и норм поведения, связанных с осознанием принадлежности к российскому обществу, развитием чувства патриотизма и гражданственности. Содержание курса включает четыре основных раздела: «Что такое Россия», «Российское государство-цивилизация», «Российское мировоззрение и ценности российской цивилизации», «Политическое устройство России» [12. с. 316-322].

Таким образом, обе дисциплины прямо связаны с задачами формирования социальной ответственности, однако делают это через разные механизмы и акценты. Сравнительный анализ их реального влияния на курсантов военных вузов Росгвардии составляет предмет настоящего исследования.

Содержание и воспитательный потенциал исследуемых дисциплин

Дисциплина «История России» занимает центральное место в системе историко-гуманитарной подготовки курсантов. В военных вузах Росгвардии она, как правило, изучается на младших курсах и имеет значительный объём (от 3 до 5 зачётных единиц в зависимости от специальности). Цель курса – формирование у обучающихся целостного представления об историческом пути России, основных этапах, событиях, деятелях, закономерностях и особенностях развития государства и общества.

В содержании дисциплины выделяются ключевые тематические блоки: Древняя Русь и средневековье; формирование и развитие Российского государства в XVI–XVIII вв.; Россия в XIX – начале XX в.; советский период; современная Россия. Особое внимание уделяется военной истории, роли армии и силовых структур в обеспечении безопасности государства, подвигам защитников Отечества [13. с. 67-69].

Воспитательный потенциал «Истории России» в контексте формирования социальной ответственности реализуется через несколько механизмов. Во-первых, когнитивный: курсант получает знания о том, как в разные исторические эпохи понимался долг перед Отечеством, какие формы ответственности существовали, как цена безответственности проявлялась в трагических событиях (поражения, революции, кризисы). Во-вторых, ценностный: на примерах исторических личностей

(Александр Невский, Дмитрий Донской, Пётр I, А.В. Суворов, М.И. Кутузов, герои Великой Отечественной войны и специальной военной операции) формируются идеалы служения, мужества, ответственности. В-третьих, идентификационный: изучение общей истории укрепляет чувство принадлежности к российской нации и государству [14. с. 177-179].

Вместе с тем практика преподавания показывает, что потенциал дисциплины реализуется не всегда в полной мере. Перегруженность фактологическим материалом, недостаточное внимание к ценностно-смысловому аспекту, формальный характер некоторых семинарских занятий снижают воспитательный эффект. Кроме того, исторический материал, будучи отдалённым от повседневной реальности курсанта, требует специальной педагогической работы по «переводу» его в актуальные личностные смыслы [15. с. 178].

Дисциплина «Основы российской государственности» введена в образовательные программы российских вузов в 2023 году в соответствии с поручениями Президента Российской Федерации и решениями Министерства науки и высшего образования. Её появление стало ответом на необходимость системного формирования у молодёжи мировоззренческих оснований российской государственности, противодействия деструктивным идеологиям и укрепления гражданской идентичности, сохранения и укрепления традиционных нравственных ценностей [24].

Структура курса, как правило, включает четыре раздела. Раздел «Что такое Россия» даёт представление о стране в пространственном, человеческом, ресурсном, идейно-символическом и нормативно-политическом измерениях, знакомит с ключевыми фактами, достижениями и героями. Раздел «Российское государство-цивилизация» раскрывает цивилизационный подход, исторические, географические и институциональные основания российской цивилизации. Раздел «Российское мировоззрение и ценности российской цивилизации» посвящён ценностным константам: единство многообразия, сила и ответственность, согласие и сотрудничество, любовь и доверие, созидание и развитие. Раздел «Политическое устройство России» формирует объективное представление о государственных и общественных институтах, конституционных принципах, разделении властей [25].

Аксиологический (ценностный) потенциал дисциплины очевиден. В отличие от традиционной истории, курс напрямую работает с ценностями, мировоззрением, идентичностью. Понятие «сила и ответственность» как одна из констант российской цивилизации прямо коррелирует с формированием социальной ответственности.

Обсуждение роли личности в государстве, прав и обязанностей гражданина, миссии России создаёт условия для рефлексии курсантом собственной позиции и долга [16. с. 500-503].

Для курсантов военных вузов Росгвардии дисциплина имеет дополнительную значимость. Войска национальной гвардии являются одним из институтов, обеспечивающих устойчивость российской государственности. Понимание курсантами смысла своей будущей службы в контексте цивилизационной миссии России повышает внутреннюю мотивацию и ответственность. В то же время относительно небольшой объём курса (обычно 2 зачётные единицы) и его новизна ставят вопросы о глубине усвоения материала и устойчивости формируемых установок.

Сравнивая две дисциплины, можно выделить ряд существенных различий и точек соприкосновения. «История России» – дисциплина большой исторической глубины, фактологически насыщенная, ориентированная на прошлое как источник уроков [17. с. 93-96].

«Основы российской государственности» – дисциплина мировоззренческая, ценностно-ориентированная, сфокусированная на настоящем и будущем через призму цивилизационного подхода [18. с. 28-30].

По целевым установкам: история преимущественно формирует знание и понимание прошлого; основы государственности – ценности, идентичность и готовность к ответственному гражданскому и профессиональному поведению. По методам: в истории доминируют лекции, работа с источниками, анализ событий; в основах государственности – дискуссии, проектная работа, ценностные рефлексии, работа с актуальными документами и медиа.

Вместе с тем дисциплины взаимодополняют друг друга. Исторический материал служит эмпирической базой для осмысления цивилизационных констант, а ценностный каркас «Основ российской государственности» придаёт историческому знанию личностный смысл и направленность. Именно это взаимодействие и стало предметом эмпирической проверки.

С точки зрения дидактики важно подчеркнуть, что эффективность любой гуманитарной дисциплины зависит не только от содержания, но и от методов преподавания, личности преподавателя, организационных условий и мотивации обучающихся. В военных вузах существуют дополнительные возможности: тесная связь учебного процесса с воспитательной работой, наличие воинских ритуалов и традиций, примеры старших товарищей, реальная служебная практика. Эти факторы

могут как усиливать, так и (при формальном подходе) ослаблять потенциал дисциплин [19. с. 27-30].

Сравнительный анализ содержания рабочих программ показывает, что в «Истории России» объём материала, прямо посвящённого вопросам долга, ответственности, служения, составляет примерно 15-20 % учебного времени (оценка авторов на основе анализа типовых программ). В «Основах российской государственности» ценностная и идентификационная проблематика занимает доминирующее положение – свыше 60 % содержания. Это объясняет различия в акцентах, выявленные в эмпирической части исследования.

Кроме того, следует учитывать временной фактор. «История России» изучается, как правило, в течение одного или двух семестров на первом-втором курсе и имеет значительный объём часов. «Основы российской государственности» – компактный курс первого курса. Разница в «насыщенности» и продолжительности контакта с материалом также может влиять на устойчивость эффектов [20. с. 154-156. 21. с. 320-323. 22. с. 73-78].

Методология и организация эмпирического исследования

Эмпирическая часть исследования была направлена на выявление реального вклада дисциплин «История России» и «Основы российской государственности» в формирование компонентов социальной ответственности курсантов, а также на сравнение степени этого вклада.

Основные задачи:

1) разработать диагностический инструментарий;

2) сформировать репрезентативную выборку;

3) провести сбор данных;

4) осуществить статистическую обработку и интерпретацию результатов;

5) сформулировать выводы и рекомендации.

Рабочая гипотеза: курсанты оценивают вклад дисциплины «Основы российской государственности» в мотивационно-ценностный и поведенческий компоненты социальной ответственности статистически значимо выше, чем вклад «Истории России», тогда как по когнитивному компоненту различия либо отсутствуют, либо незначительны в пользу истории.

Исследование проводилось в 2024-2025 учебном году на базе трёх военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации: Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии (г. Санкт-Петербург), Новосибирского военного института имени генерала

армии И.К. Яковлева и Саратовского военного ордена Жукова Краснознамённого института. Выбор данных вузов обусловлен их репрезентативностью для системы военного образования Росгвардии (различные федеральные округа, разные профили подготовки).

В исследовании приняли участие 287 курсантов 1-3 курсов, изучавших обе дисциплины (или завершивших их изучение). Из них: 98 человек – из Военной академии, 102 – из Новосибирского, 87 – из Саратовского. По курсам: 1 курс – 112 человек, 2 курс – 97, 3 курс – 78. Все респонденты – мужчины, возраст от 17 до 22 лет. Выборка формировалась методом гнездового отбора с последующим случайным отбором учебных групп.

Критерии включения: освоение (или завершение освоения) обеих дисциплин; добровольное информированное согласие; отсутствие академических задолженностей по данным предметам на момент опроса. Критерии исключения: перевод из другого вуза после изучения дисциплин; академический отпуск.

Для сбора эмпирических данных использовался комплекс методов:

1. Авторский опросник «Вклад дисциплин в формирование социальной ответственности» (ВДСО), включающий 24 утверждения (по 12 на каждую дисциплину), оцениваемых по 5-балльной шкале Лайкерта (1 – полностью не согласен, 5 – полностью согласен). Утверждения группировались в три субшкалы: когнитивный вклад, мотивационно-ценностный вклад, поведенческий вклад. Примеры утверждений: «Изучение истории России помогло мне лучше понять, в чём заключается ответственность гражданина и военнослужащего перед обществом»; «Курс «Основы российской государственности» повлиял на моё осознание ценности служения российскому государству».

2. Модифицированная методика диагностики уровня социальной ответственности (на основе разработок С.Н. Васильева и других авторов).

4. Фокус-группы с курсантами (6 групп по 8-10 человек) для качественного углубления понимания механизмов влияния дисциплин.

5. Анализ рабочих программ дисциплин и учебно-методических материалов.

Применялись описательная статистика (средние, стандартные отклонения, медианы), критерии сравнения (t-критерий Стьюдента для зависимых выборок, U-критерий Манна-Уитни), корреляционный анализ (коэффициент Спирмена), факторный анализ. Уровень значимости принимался $p < 0,05$.

Надёжность опросника ВДСО проверялась методом альфа Кронбаха. Для субшкал получены значения $\alpha = 0,81–0,87$, что свидетельствует о хорошей внутренней

согласованности. Валидность подтверждалась экспертной оценкой и корреляцией с методикой диагностики социальной ответственности.

Исследование проводилось с соблюдением этических принципов. Все участники дали письменное информированное согласие. Анонимность данных обеспечивалась кодированием. Результаты использовались только в обобщённом виде. Руководство вузов было проинформировано о целях и процедуре исследования. На следующей странице этот абзац повторяется.

Результаты сравнительного анализа и их обсуждение

По результатам диагностики уровня социальной ответственности курсантов распределение оказалось следующим: высокий уровень – 28,6 % (82 человека), средний (достаточный) – 54,7 % (157 человек), низкий – 16,7 % (48 человек). Средний балл по интегральному показателю составил 3,68 ± 0,72 (по 5-балльной шкале). Наиболее высокими оказались показатели когнитивного компонента (3,91 ± 0,65), несколько ниже – мотивационно-ценностного (3,62 ± 0,81) и поведенческого (3,51 ± 0,79).

Различия между вузами и курсами обучения были статистически незначимы ($p > 0,05$), что позволяет рассматривать выборку как относительно гомогенную по базовому уровню социальной ответственности и делает правомерным объединение данных для сравнительного анализа влияния дисциплин.

Ключевые результаты опросника ВДСО представлены в таблице 1.

3. Экспертная оценка преподавателей гуманитарных кафедр ($n = 18$) значимости дисциплин для формирования различных аспектов социальной ответственности.

4. Фокус-группы с курсантами (6 групп по 8-10 человек) для качественного углубления понимания механизмов влияния дисциплин.

5. Анализ рабочих программ дисциплин и учебно-методических материалов.

Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием статистических программ. Применялись описательная статистика (средние, стандартные отклонения, медианы), критерии сравнения (t-критерий Стьюдента для зависимых выборок, U-критерий Манна-Уитни), корреляционный анализ (коэффициент Спирмена), факторный анализ. Уровень значимости принимался $p < 0,05$.

Надёжность опросника ВДСО проверялась методом альфа Кронбаха. Для субшкал получены значения $\alpha = 0,81–0,87$, что свидетельствует о хорошей внутренней

согласованности. Валидность подтверждалась экспертной оценкой и корреляцией с методикой диагностики социальной ответственности.

Ключевые результаты опросника ВДСО представлены в таблице 1.

Таблица 1 Средние значения оценки вклада дисциплин в компоненты социальной ответственности (n = 287)

Компонент / Дисциплина	История России (M ± SD)	Основы росс. гос. (M ± SD)	t-критерий	p-уровень
Когнитивный	4,18 ± 0,61	4,09 ± 0,67	1,87	0,062
Мотивационно-ценностный	3,74 ± 0,78	4,35 ± 0,59	-11,42	< 0,001
Поведенческий	3,58 ± 0,82	4,12 ± 0,71	-9,15	< 0,001
Интегральный показатель	3,83 ± 0,64	4,19 ± 0,55	-8,03	< 0,001

Как видно из таблицы 1, по когнитивному компоненту различия между дисциплинами статистически незначимы ($p = 0,062$), хотя среднее значение несколько выше у «Истории России». По мотивационно-ценностному и поведенческому компонентам, а также по интегральному показателю дисциплина «Основы российской государственности» демонстрирует статистически значимо более высокие оценки ($p < 0,001$).

Эти данные подтверждают рабочую гипотезу. История даёт более обширный фактический материал и способствует пониманию исторической обусловленности ответственности, однако именно «Основы российской государственности» в большей степени актуализируют ценностные смыслы и связывают их с современной деятельностью курсанта и его будущей службой.

Дополнительный анализ отдельных пунктов опросника позволил выявить наиболее и наименее выраженные эффекты. Для «Истории России» наиболее высоко оценивались утверждения, связанные с пониманием цены безответственности в истории (среднее 4,41), формированием уважения к подвигу защитников Отечества (4,37) и осознанием преемственности поколений (4,29). Наименее высоко – влияние на повседневное ответственное поведение в учёбе и службе (3,31) и на принятие решений в конфликтных ситуациях (3,42).

Для «Основ российской государственности» лидировали утверждения о влиянии на осознание миссии войск национальной гвардии в обеспечении государственности (4,52), на понимание ценности «силы и ответственности» как цивилизационной константы (4,48) и на формирование гордости за принадлежность к российскому государству (4,39). Относительно ниже (хотя всё равно выше среднего) оценивалось влияние на конкретно-исторические знания (3,87).

Таким образом, дисциплины «специализируются»: история – на глубоком понимании прошлого и эмоциональном переживании исторических примеров; основы государственности – на ценностной рефлексии и связывании абстрактных идей с профессиональной идентичностью курсанта Росгвардии.

Для более детального представления результатов ниже приведена таблица 2, отражающая распределение ответов курсантов по ключевым утверждениям опросника (в процентах).

Таблица 2. Распределение ответов курсантов по отдельным утверждениям опросника ВДСО (%), n = 287

Утверждение (сокращённо)	1–2	3	4	5	M
История помогла понять ответственность перед обществом	8	15	32	45	4,12
История сформировала уважение к подвигу защитников	4	9	28	59	4,37
ОРГ повлияла на осознание миссии Росгвардии	3	7	22	68	4,52
ОРГ усилила понимание ценности «сила и ответственность»	3	8	24	65	4,48
История влияет на повседневное ответственное поведение	22	31	29	18	3,31
ОРГ влияет на принятие решений в сложных ситуациях	9	18	35	38	3,96

Данные таблицы 2 наглядно демонстрируют, что по ценностно-ориентированным утверждениям, связанным с «Основами российской государственности», доля высоких оценок (4–5 баллов) существенно выше, чем по ряду утверждений, касающихся практического влияния «Истории России». Это согласуется с общей картиной, представленной в таблице 1.

Корреляционный анализ (коэффициент Спирмена) показал значимые положительные связи между оценкой вклада дисциплин и уровнем социальной ответственности курсантов (таблица 3).

Таблица 3. Корреляции между оценкой вклада дисциплин и уровнем социальной ответственности

Показатель	Вклад «Истории России»	Вклад «Основ росс. гос.»
Когнитивный компонент СО	0,42**	0,31**
Мотивационно-ценностный компонент СО	0,28**	0,51**
Поведенческий компонент СО	0,25**	0,47**
Интегральный уровень СО	0,36**	0,49**

Примечание: * – $p < 0,01$.

Обращает на себя внимание, что связь вклада «Основ российской государственности» с мотивационно-ценностным и поведенческим компонентами, а

также с интегральным уровнем социальной ответственности существенно сильнее, чем у «Истории России». В то же время история демонстрирует более тесную связь с когнитивным компонентом. Это согласуется с содержательными особенностями дисциплин.

Эксперты-преподаватели (n = 18) в целом подтвердили тенденции, выявленные в опросе курсантов. По 10-балльной шкале значимости дисциплин для формирования социальной ответственности средние оценки составили: «История России» – 7,4 ± 1,2; «Основы российской государственности» – 8,1 ± 0,9. При этом эксперты отмечали, что максимальный эффект достигается при осознанной интеграции содержания обеих дисциплин, а не при их изолированном преподавании.

В качественных комментариях эксперты указывали на необходимость усиления междисциплинарных связей, использования исторических примеров в рамках курса «Основы российской государственности» и, наоборот, ценностной проблематизации исторического материала.

Фокус-группы позволили углубить понимание механизмов влияния. Курсанты отмечали, что «История России» «даёт фундамент», «показывает, чем всё заканчивается, если безответственно относиться к долгу», «вызывает гордость за предков». В то же время многие говорили, что «много дат и фактов, которые потом забываются», «не всегда понятно, как это применять сейчас».

Относительно «Основ российской государственности» звучали высказывания: «впервые задумался, что такое российская цивилизация», «понял, зачем нужна Росгвардия не только как силовой инструмент, но и как защитник государственности», «тема „сила и ответственность“ прямо про нашу службу», «хотелось больше практических примеров из современной жизни».

Ряд курсантов указывал, что наибольший эффект давали занятия, на которых преподаватели связывали материал двух дисциплин: «когда на истории говорили о ценностях, а на основах государственности – приводили исторические примеры».

Полученные данные позволяют сделать ряд теоретических и практических выводов. Во-первых, подтверждается дифференцированный характер влияния двух дисциплин на компоненты социальной ответственности. Это соответствует представлениям о том, что различные элементы образовательного процесса «специализируются» на разных сторонах формируемого качества.

Во-вторых, более высокий вклад «Основ российской государственности» в мотивационно-ценностный и поведенческий компоненты может быть объяснён несколькими факторами: а) прямой ценностной ориентацией курса; б) актуальностью

и близостью материала к современности; в) акцентом на идентичности и миссии, что особенно значимо для курсантов силовых структур; г) относительной новизной дисциплины, вызывающей повышенный интерес.

В-третьих, сохранение высокого вклада «Истории России» в когнитивный компонент и наличие значимых корреляций с общим уровнем социальной ответственности свидетельствуют о том, что отказ от исторической подготовки или её сокращение были бы контрпродуктивны. История создаёт необходимую «почву» знаний и эмоциональных переживаний, на которой ценностная работа «Основ российской государственности» даёт более устойчивый результат.

В-четвёртых, качественные данные указывают на важность педагогического мастерства и междисциплинарного взаимодействия. Даже при оптимальном содержании программ эффект существенно зависит от того, насколько преподаватель способен актуализировать материал и связать его с личностными и профессиональными смыслами курсанта.

Ограничения исследования связаны с самоотчётным характером основных данных, возможностью социальной желательности ответов, кросс-секционным дизайном (не позволяет строго установить причинно-следственные связи) и ограничением выборки тремя вузами Росгвардии. Перспективы дальнейших исследований включают лонгитюдный дизайн, экспериментальную проверку интегративных педагогических моделей и расширение выборки на другие силовые ведомства.

Дополнительный анализ по курсам обучения показал, что оценки вклада обеих дисциплин несколько возрастают от первого к третьему курсу, что может быть связано как с накоплением опыта, так и с эффектом ретроспективной переоценки. Различия, однако, не достигают уровня статистической значимости. Между вузами также не выявлено существенных расхождений, что косвенно свидетельствует об относительной унифицированности подходов к преподаванию данных дисциплин в системе военного образования Росгвардии.

Интересные данные получены при сравнении групп с высоким и низким уровнем социальной ответственности. Курсанты с высоким уровнем значимо выше оценивают вклад обеих дисциплин (особенно «Основ российской государственности»), что может указывать либо на большую восприимчивость к гуманитарному содержанию, либо на обратную связь: более ответственные курсанты лучше «считывают» воспитательный потенциал учебных курсов. Данный вопрос требует дополнительного изучения.

В целом результаты исследования согласуются с положениями теории контекстного обучения и аксиологического подхода в педагогике. Когда учебный материал встраивается в контекст будущей профессиональной деятельности и работает с ценностями, его влияние на личностные качества возрастает. «Основы российской государственности» в большей степени реализуют этот принцип, тогда как «История России» сохраняет классическую академическую ориентацию, которая также необходима, но требует дополнительной педагогической «донастройки».

Сравнивая полученные данные с результатами других исследований по формированию социальной ответственности курсантов, можно отметить совпадение в оценке важности гуманитарного цикла в целом. Вместе с тем настоящее исследование впервые количественно дифференцирует вклад двух конкретных дисциплин и показывает, что «новизна» и ценностная направленность курса «Основы российской государственности» дают измеримый прирост именно в тех компонентах, которые наиболее критичны для перевода знаний в устойчивые личностные качества.

Практический вывод для организаторов образовательного процесса очевиден: не следует противопоставлять «старую» и «новую» дисциплины. Их сила – в дополнении друг друга. История даёт глубину и эмоциональную насыщенность, основы государственности – актуальность, ценностную ясность и связь с современностью. Педагогическая задача состоит в том, чтобы эти потенциалы работали синергетически.

Кроме того, результаты указывают на необходимость более внимательного отношения к оценке воспитательных результатов гуманитарных дисциплин. Традиционный акцент на знаниевых показателях (экзаменационные оценки, тесты) недостаточен. Требуется развитие инструментов диагностики ценностных и поведенческих изменений, что позволит более объективно судить об эффективности преподавания.

Выводы и рекомендации

На основе полученных результатов могут быть сформулированы следующие рекомендации для совершенствования образовательного процесса в военных вузах Росгвардии:

1. Сохранять и укреплять позиции обеих дисциплин в учебных планах. Сокращение объёма «Истории России» в пользу других предметов или формальное отношение к «Основам российской государственности» снижают потенциал формирования социальной ответственности.

2. Развивать междисциплинарные связи. Рекомендуется совместное планирование отдельных тем, проведение интегрированных семинаров и круглых столов, использование общих кейсов и проектных заданий, в которых исторический материал служит иллюстрацией цивилизационных ценностей, а ценностный анализ – инструментом осмысления исторических событий.

3. Усиливать аксиологическую составляющую курса «История России». Преподавателям истории целесообразно чаще выходить за рамки фактологии, ставя вопросы о ценностях, ответственности, цене решений исторических деятелей, уроках для современности и для личной позиции курсанта.

4. Насыщать курс «Основы российской государственности» конкретно-историческими и профессионально-ориентированными примерами. Особенно эффективны кейсы, связанные с историей и современными задачами войск национальной гвардии, примерами ответственного и безответственного служебного поведения.

5. Использовать активные и интерактивные методы: дискуссии, дебаты, анализ ситуаций, ролевые игры, проектную деятельность, встречи с офицерами – носителями высоких образцов ответственности. Это повышает субъективную значимость материала и способствует переводу знаний и ценностей в поведенческие установки.

6. Включать вопросы формирования социальной ответственности в систему воспитательной работы вне учебных занятий: в кураторские часы, военно-патриотические мероприятия, работу с активом, наставничество.

7. Осуществлять мониторинг динамики социальной ответственности курсантов с использованием валидных методик, что позволит оценивать эффективность образовательной и воспитательной работы и своевременно вносить коррективы.

8. Повышать квалификацию профессорско-преподавательского состава гуманитарных кафедр по вопросам ценностно-ориентированного и контекстного обучения, междисциплинарного взаимодействия и диагностики личностных результатов образования.

9. Разработать и внедрить систему междисциплинарных учебных проектов, в которых курсанты анализируют исторические события через призму цивилизационных ценностей и, наоборот, иллюстрируют ценностные константы конкретными историческими и современными примерами из жизни войск национальной гвардии.

10. Включить в программы повышения квалификации командиров подразделений и офицеров-воспитателей модули, посвящённые использованию потенциала гуманитарных дисциплин в повседневной воспитательной работе.

11. Создать учебно-методические комплексы и электронные ресурсы, поддерживающие интеграцию содержания «Истории России» и «Основ российской государственности», включая банки кейсов, видеоматериалы, методические рекомендации для семинаров.

12. Организовать регулярный обмен опытом между кафедрами гуманитарных дисциплин военных вузов Росгвардии по вопросам формирования социальной ответственности и гражданской идентичности курсантов.

Таким образом, проведённое исследование подтвердило значимость дисциплин «История России» и «Основы российской государственности» для формирования социальной ответственности курсантов военных вузов Росгвардии и выявило их дифференцированный вклад. «История России» преимущественно развивает когнитивный компонент, обеспечивая знаниевую и эмоционально-историческую основу. «Основы российской государственности» оказывают более сильное влияние на мотивационно-ценностный и поведенческий компоненты, актуализируя цивилизационные ценности, гражданскую идентичность и профессиональный смысл службы в войсках национальной гвардии.

Интегральный показатель вклада выше у дисциплины «Основы российской государственности», однако максимальный эффект достигается при их взаимодополняющем использовании. Полученные эмпирические данные (n = 287) статистически подтверждают различия и корреляционные связи, а качественные материалы фокус-групп и экспертные оценки проясняют механизмы влияния.

Практическая ценность исследования состоит в обосновании педагогических рекомендаций, направленных на усиление воспитательного потенциала обеих дисциплин и их интеграцию. Реализация этих рекомендаций будет способствовать более эффективному формированию у будущих офицеров Росгвардии социальной ответственности как ключевого профессионально-личностного качества.

Перспективы дальнейшей работы связаны с разработкой и экспериментальной апробацией интегративной педагогической модели, лонгитюдным изучением устойчивости формируемых качеств, а также сравнительными исследованиями в вузах других силовых ведомств.

В заключение следует подчеркнуть, что формирование социальной ответственности курсантов для совершенствования образовательного процесса –это

не узкодисциплинарная, а общевузовская задача. Дисциплины «История России» и «Основы российской государственности» создают важнейший содержательный и ценностный фундамент, однако их потенциал раскрывается в полной мере только в системе целенаправленной образовательной и воспитательной работы, поддерживаемой всем профессорско-преподавательским составом, командирами и самим укладом жизни военного вуза.

Полученные в исследовании данные вносят вклад в развитие военной педагогики и могут служить основой для дальнейших научных разработок и практических инноваций в системе подготовки офицерских кадров войск национальной гвардии Российской Федерации. Успешное решение задачи формирования социально ответственной личности будущего офицера напрямую влияет на качество выполнения задач по обеспечению общественной и государственной безопасности, а следовательно – на устойчивость российского государства в целом.

Список литературы

1. Черкаев Д. Корпоративная социальная ответственность и этика: проблемы соотношения с российским правом / Д. Черкаев // ЖУК. Журнал Управление Компанией. 2005. № 3. С. 62–64.
2. Григорьев О. В., Краморенко М.И. Роль дисциплины «социология» в формировании социальной ответственности курсантов военных вузов Росгвардии // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2026. № 08 (121). Режим доступа: https://scipress.ru/pedagogy/articles/rol-distsipliny-sotsiologiya-v-formirovanii-sotsialnoj-otvetstvennosti-kursantov-voennykh-vuzov-rosgvardii.html (Дата обращения: 12.08.2026).
3. Васильев С.Н. Формирование социальной ответственности у курсантов военного вуза: дис. … канд. пед. наук. – М., 2011. – 198 с.
4. Саенко Л.А., Пирогланов Ш.Ш. Воспитание социальной ответственности военнослужащих: постановка проблемы. // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. № 2 2015. С. 243-247.
5. Снигирев А.Л., Григорьев О.В. Сохранение и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей в военных вузах Росгвардии. // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. 2025. № 3 (25). С. 123-133.
6. Сметанкина Л.В. Методики обучения гуманитарным дисциплинам, формирующие условия развития ценностной ориентации патриотизма у курсантов военных вузов. // Современное педагогическое образование. – 2024. № 8. – С. 103-107.
7. Карсанов Э.Х. Патриотическое воспитание курсантов в военном вузе Росгвардии // Евразийский Союз Ученых. – 2017. № 6 (39). – С. 34-38.
8. Москаленко М.Р. Концепция преподавания истории как фактор нравственного воспитания и противодействия экстремизму // Сборник статей по материалам 18-й Международной конференции Памяти проф. Л. Н. Когана, «Культура, личность, общество: методология, опыт эмпирического исследования» –

Екатеринбург, 19-20 марта 2015. – Екатеринбург: Изд-во Урал. федерального ун-та им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2015. – С. 1012-1017.
9. Бойко П.Е., Галустьянц Г.Л. О философско-историческом содержании курса «основы российской государственности». // Вестник Челябинского государственного университета. – 2023. № 4 (474). – С. 85-90.
10. Глазунов А. М. Социальная ответственность российских военнослужащих в условиях социальной трансформации: автореф. дис. … канд. социол. наук. Новочеркасск, 2009. 24 с.
11. Подмаренко А.А. Политическая культура офицера, ее формирование и развитие у курсантов военного вуза в процессе изучения исторических дисциплин // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2020. № 4 (25). – С. 149-156.
12. Андреева Ю.В., Белоногова В.С. О сценариях стратегического развития России в гуманитарном курсе «основы российской государственности» // Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых. «Всероссийский съезд советов и студенческих научных обществ» – Уфа, 2025. – С. 316-322.
13. Шумской А. В. О новой концепции преподавания истории // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях физической культуры: Сборник статей по материалам 23-й национальной научно-методической конференции с международным участием, посвященной 100-летию Минспорта России и 10-летию науки и технологий в России, «Проблемы теории и практики» – Челябинск, 19 мая 2023. – Челябинск: Изд-во Урал. гос. ун-та физ. Культуры, 2023. – С. 67-69.
14. Удальцов А. А., Бредихин А. Л. Вопросы реализации в вузах Концепции преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки //Сборник статей по материалам Третьей Всероссийской научно-практической конференции. «Противодействие преступлениям в сфере информационных технологий» Москва, 13 апр. 2023. – М.: Изд-во Моск. ун-та М-вавнутр. дел РФ им. В. Я. Кикотя, 2023. – С. 177-179.
15. Кожунов К.А. Особенности развития гражданственности и патриотизма как компонентов общекультурной компетенции курсантов военного вуза в сборнике: разработка и решение актуальных научных проблем: вопросы теории и практики // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. «Социум общество и государство» – 2017. – С. 177-179.
16. Юречко О.Н. Цивилизационный подход к истории и будущему России в курсе «основы российской государственности»/ В сборнике статей по материалам XV Международной научно-методической конференции. «Инновации в образовании» – Краснодар, 2025.– С. 500-503.
17. Черный С.П., Савин А.П. Педагогические условия интеллектуального развития курсантов при освоении дисциплины История России семинарского типа: обобщение опыта Сибирской пожарно-спасательной академии МЧС. // Современное педагогическое образование – 2022. № 3 – С. 93-96.
18. Галиева Е.Б. Значимость преподавания нового курса «основы российской государственности» в вузах // Сборник статей по материалам «Ивановских чтений». – 2024. № 1 (44). – С. 28-30.
19. Ангадаева Ю.Ю. Духовно-нравственные основы российской государственности и патриотизма в контексте преподавания дисциплины «основы российской государственности» В сборнике статей по материалам Всероссийской научно-

методической конференции. «Проблемы и пути развития профессионального образования» – Иркутск, 2024. – С. 27-30.
20. Черный С.П., Савин А.П. Влияние уровня компетентности по отечественной истории на воспитание патриотизма: на примере образовательного процесса сибирской пожарно-спасательной Академии МЧС России //Современное педагогическое образование – 2023. № 12 – С. 154-156.
21. Ищенко Н.С. Концепция русского мира в преподавании основ российского государственности. / В сборнике статей по материалам V международной научно-практической конференции. «Молодые ученые в педагогической науке» – Луганск, 2024. – С. 320-323.
22. Санин Р.Е. Роль военно-исторических дисциплин в формировании морально-боевых качеств курсантов // Альманах пермского военного института войск национальной гвардии – 2023. № 1 – С. 73-78.

Список источников

23. Федеральный закон от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) Собранит законодательства Российской Федерации от 4 июля 2016 г. N 27 (часть I) ст. 4159.
24. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». / Официальное опубликование правовых актов http://publication.pravo.gov.ru › Номер опубликования: 0001202211090019. Дата опубликования: 09.11.2022. (дата обращения: 08.07.2026).
25. Основы российской государственности: учебно-методический комплекс по дисциплине для образовательных организаций высшего образования / В.М. Марасанова, В.Э. Багдасарян, Ю.Ю. Иерусалимский, Л.Г. Титова, С.А. Кудрина. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, – 2023. – 272 с.

Дата публикации 08.09.2026

УДК 37.035

Григорьев О.В., Краморенко М.И. Значение дисциплины «Политическая география» для формирования патриотизма курсантов военных вузов Росгвардии

Григорьев Олег Вячеславович
доктор исторических наук, кандидат юридических наук, доцент, академик Академии Военных наук, Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, заведующий кафедрой философских и социально-экономических дисциплин

Краморенко Мария Ивановна
кандидат экономических наук, Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, профессор кафедры философских и социально-экономических дисциплин

The importance of the discipline «Political geography» for the training of patriotisms of military university of the Rosguard

Grigoriev Oleg Vyacheslavovich
Doctor of History, Candidate of Law, Assistant Professor, Academician of the Academy of Military Sciences, Military Order Zhukov Academy Troops of the National Guard of the Russian Federation, Head of the Department of Philosophy and Socio-Economic Disciplines

Kramorenko Maria Ivanovna
PhD in Economics Military Order Zhukov Academy of National Guard of the Russian Federation, Professor of the Department of Philosophy and Social and Economic Disciplines

Аннотация. В статье рассматривается значение учебной дисциплины «политическая география» в системе подготовки курсантов военных вузов войск национальной гвардии Российской Федерации (Росгвардии) как важнейшего фактора формирования государственно-патриотического сознания. Анализируются теоретические основы политической географии, её взаимосвязь с военно-политической подготовкой и патриотическим воспитанием. Обосновывается, что изучение политической карты мира, геополитических процессов, территориальной целостности государства, историко-географических аспектов формирования российской государственности способствует развитию у будущих офицеров глубокого понимания национальных интересов, чувства ответственности за защиту Отечества и готовности к выполнению служебного долга. Предложены методические подходы к интеграции патриотического компонента в содержание дисциплины, приведены рекомендации по организации учебного процесса. Сделан вывод о необходимости усиления роли политической географии в образовательном процессе военных вузов Росгвардии в условиях современных геополитических вызовов.

Ключевые слова: политическая география, патриотизм, курсанты, военные вузы, Росгвардия, военно-патриотическое воспитание, геополитика, государственно-

патриотическое сознание, территориальная целостность, национальная безопасность, военно-политическая грамотность.

Abstract. The article considers the importance of the educational discipline «political geography» in the system of training of cadets of military universities of the National Guard of the Russian Federation (Russian Guard) as the most important factor. consciousness. The theoretical foundations of political geography, its relationship with military-political training and patriotic education are analyzed. It is justified that the study of the political map of the world, geopolitical processes, territorial integrity of the state, historical and geographical aspects of the formation of the Russian statehood will promote the development of national interests, a sense of responsibility to protect the Fatherland and readiness to perform duty. Methodological approaches to the integration of the patriotic component into the content of the discipline are proposed, and recommendations for the organization of the educational process are given. The conclusion was drawn about the need to strengthen the role of political geography in the educational process of military universities of the Russian Guard in the conditions of modern geopolitical challenges.

Keywords: political geography, patriotism, cadets, military universities, Russian Guard, military-patriotic education, geopolitics, state-patriotic consciousness, territoriality, territoriality military and political literacy

Введение

В современных условиях обострения геополитической напряжённости, проведения специальной военной операции, усиления внешних вызовов и угроз национальной безопасности Российской Федерации особую актуальность приобретает проблема формирования патриотизма у будущих офицеров войск национальной гвардии. Росгвардия как важнейший элемент системы обеспечения государственной и общественной безопасности призвана защищать конституционный строй, территориальную целостность, права и свободы граждан. От уровня патриотической сознательности, глубокого понимания геополитических реалий и готовности к самопожертвованию во имя Родины напрямую зависит эффективность выполнения служебно-боевых задач.

Патриотизм как интегративное качество личности военнослужащего включает в себя когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты. Когнитивный компонент предполагает наличие системы знаний о Родине, её истории, географии, культуре, месте в мировом сообществе. Именно здесь ключевую роль играет дисциплина «Политическая география», которая формирует у курсантов системное представление о политической организации пространства, границах, регионах, международных отношениях и геополитических процессах.

Это положение в полной мере относится и к политической географии как к дисциплине, раскрывающей пространственные аспекты политики, власти и национальной безопасности. В условиях, когда против Российской Федерации ведётся

гибридная война, включающая информационные, идеологические и геополитические компоненты, знание политической географии становится не просто элементом общего образования, а профессиональной необходимостью офицера.

Актуальность темы обусловлена также тем, что в ряде военных вузов Росгвардии дисциплина «Политическая география» (или близкие по содержанию курсы «Геополитика», «Военно-политическая география», «Основы геополитики и национальной безопасности») преподаётся в ограниченном объёме, а её патриотический потенциал используется недостаточно. Между тем, как показывают исследования, формирование патриотизма у курсантов требует системной, междисциплинарной работы, в которой географические знания играют системообразующую роль.

Цель настоящей статьи – обосновать значение дисциплины «Политическая география» для формирования патриотизма курсантов военных вузов Росгвардии и определить эффективные пути её использования в военно-патриотическом воспитании.

Задачи исследования:

1) раскрыть сущность политической географии как научной и учебной дисциплины;

2) проанализировать структуру патриотизма курсантов военных вузов Росгвардии;

3) выявить механизмы влияния изучения политической географии на формирование патриотических качеств;

4) разработать методические рекомендации по усилению патриотической направленности преподавания дисциплины;

5) определить перспективы дальнейшего развития данного направления в системе военного образования Росгвардии.

Основная часть

Политическая география как научная и учебная дисциплина

Политическая география представляет собой отрасль социально-экономической географии, изучающую территориальную организацию политической жизни общества, пространственные аспекты политических процессов, формирование и функционирование политических систем, границ, административно-территориального деления, геополитических отношений. Классическое определение политической географии как науки о «политической карте

мира» и «территориально-политической организации общества» сохраняет актуальность и сегодня.

В российской научной традиции политическая география тесно связана с геополитикой. Работы В.А. Колосова, Н.С. Мироненко, А.Г. Дружинина, Р.Ф. Туровского, Н.В. Каледина и других учёных заложили фундамент современных исследований. Особое значение имеет понимание того, что политическая география не только описывает существующую политическую карту, но и анализирует динамику её изменений, факторы, влияющие на устойчивость государств, природу конфликтов и механизмы обеспечения территориальной целостности. Как отмечают Колосов, Зотова и Туров (2022), в 2011–2021 годах российская политическая география активно интегрировалась с сопредельными направлениями, а интерес к геополитической проблематике остаётся высоким.

В системе военного образования политическая география выполняет ряд специфических функций.

Во-первых, она обеспечивает курсантов знаниями о геополитическом положении России, её границах, сопредельных государствах, потенциальных угрозах и союзниках.

Во-вторых, формирует понимание взаимосвязи географических факторов (рельефа, климата, природных ресурсов, демографии, транспортной инфраструктуры) с политическими и военными возможностями государства.

В-третьих, развивает аналитические навыки оценки международной обстановки, что критически важно для офицера, принимающего решения в условиях неопределённости и высокой динамики событий.

Исторически военная география и политическая география были тесно связаны. Ещё в XIX – начале XX века в российских военных училищах и академиях преподавались курсы «Военной географии», «Военной статистики», в которых значительное место занимали вопросы политического устройства государств, характера границ, населения и ресурсов.

В современных условиях эта мысль приобретает новое звучание: знать политическую географию Родины – значит понимать, за что и почему необходимо её защищать, какие силы и интересы действуют на мировой арене, как обеспечить безопасность государства в многополярном мире.

В военных вузах Росгвардии дисциплина «Политическая география» входит в цикл гуманитарных, социальных и экономических дисциплин. Её содержание, как правило, включает: политическую карту мира и её эволюцию; типологию государств

по уровню развития, форме правления, политическому режиму; политико-географическое положение России; федеративное устройство Российской Федерации и проблемы федерализма; геополитические интересы, вызовы и угрозы; международные организации и военно-политические блоки; региональные конфликты и «горячие точки»; проблемы границ, территориальных споров и сепаратизма; основы геостратегии и геоэкономики; роль «мягкой силы» и информационных технологий в современной геополитике.

Особое значение для курсантов Росгвардии имеет изучение внутреннего политико-географического пространства России: особенностей регионов, этноконфессиональной структуры, центров и периферий, зон потенциальной нестабильности, транспортных коридоров, стратегически важных объектов. Именно внутренние угрозы – терроризм, экстремизм, сепаратизм, организованная преступность – составляют значительную часть задач войск национальной гвардии. Политическая география даёт инструментарий для их пространственного анализа и понимания.

Сущность и структура патриотизма курсантов военных вузов Росгвардии

Патриотизм в контексте военной службы определяется как любовь к Родине, преданность своему Отечеству, готовность защищать его интересы, гордость за его историю и культуру, чувство долга перед народом и государством. Для курсантов Росгвардии патриотизм имеет особую окраску: он связан не только с защитой от внешних врагов, но и с обеспечением внутренней безопасности, поддержанием конституционного порядка, защитой граждан от террористических и экстремистских угроз, охраной важных государственных объектов, обеспечением общественного порядка.

В педагогических исследованиях (работы А.К. Быкова, Э.Х. Карсанова, А.Н. Ворожейкина, А.А. Утюганова, и др.) [1,2,3,11] структура патриотизма курсантов военных вузов Росгвардии рассматривается как многокомпонентное образование. На основе анализа существующих подходов можно выделить следующие основные компоненты:

1. Когнитивный (знаниевый) компонент – система знаний о Родине, её географии, истории, культуре, государственном устройстве, национальных интересах, угрозах безопасности, роли и месте России в мире. Именно этот компонент в наибольшей степени формируется при изучении политической географии. Без глубоких и системных знаний патриотизм остаётся декларативным, эмоционально окрашенным, но неустойчивым к внешним воздействиям.

2. Эмоционально-ценностный компонент – чувства любви к Родине, гордости за её достижения, уважения к государственным символам (флагу, гербу, гимну), нетерпимости к проявлениям экстремизма, сепаратизма, русофобии, ценностные ориентации, связанные с служением Отечеству, приоритетом государственных интересов над личными.

3. Мотивационно-волевой компонент – готовность к выполнению воинского (служебного) долга, стремление к профессиональному совершенствованию, воля к преодолению трудностей, готовность к самопожертвованию, внутренняя мотивация службы, основанная на патриотических убеждениях, а не только на материальных стимулах.

4. Деятельностный (поведенческий) компонент – реальное поведение, соответствующее патриотическим убеждениям: добросовестное отношение к учёбе и службе, участие в военно-патриотических мероприятиях, готовность к выполнению задач по защите правопорядка и безопасности, личный пример для подчинённых и товарищей, активная гражданская позиция [4. с. 30–43].

Формирование патриотизма у курсантов происходит в условиях специфической военно-учебной среды: жёсткой регламентации жизнедеятельности, коллективного характера службы, постоянного воздействия системы военно-политической работы, личного примера офицеров-преподавателей и командиров, участия в практических занятиях, учениях, несении службы. Однако без глубокой теоретической базы, без понимания «зачем» и «почему» патриотические чувства могут оставаться поверхностными, а готовность к действию – декларативной. Политическая география как раз и даёт эту глубокую теоретическую, пространственно-аналитическую и мировоззренческую основу.

Как справедливо отмечает Э.Х. Карсанов, патриотическое воспитание курсантов вузов Росгвардии представляет собой многоуровневую педагогическую модель, включающую формирование патриотического мировоззрения, патриотических чувств, патриотических настроений и патриотического поведения. Дисциплина «Политическая география» вносит вклад прежде всего в формирование мировоззренческого и знаниевого уровней, без которых остальные уровни не могут быть устойчивыми.

Механизмы влияния политической географии на формирование патриотизма

Изучение политической географии оказывает многоплановое воздействие на все компоненты патриотизма курсантов. Рассмотрим основные механизмы этого влияния более подробно.

Политическая география позволяет курсантам «увидеть» Россию как единое целое – от Калининграда до Чукотки, от Мурманска до Кавказа и Крыма. Изучение федерального устройства, субъектов Российской Федерации, их экономического, демографического и ресурсного потенциала, этнокультурного разнообразия формирует целостный образ огромной, многонациональной, уникальной страны. Курсант перестаёт воспринимать Родину абстрактно («просто Россия») и начинает осознавать её конкретные территории, границы, регионы, природные и человеческие ресурсы, которые он будет защищать.

Особенно важно это для будущих офицеров Росгвардии, которые в ходе службы могут быть направлены в любой регион страны – от Дальнего Востока до Северного Кавказа, от Арктики до южных границ. Понимание специфики каждого субъекта Федерации, его места в едином государственном организме, его вклада в общую безопасность и развитие формирует чувство ответственности за всю страну, а не только за «свой» регион. Работа с картами, статистикой, региональными обзорами закрепляет этот пространственный образ на уровне долговременной памяти.

Один из центральных разделов политической географии – проблема границ и территориальной целостности. Курсанты изучают, как формировались границы России на протяжении веков, какие жертвы были принесены за их защиту, какие угрозы существовали и существуют в отношении территориальной целостности. Исторические примеры (от Куликовской битвы и собирания русских земель до Великой Отечественной войны, от присоединения Крыма в 2014 году до современных событий специальной военной операции) показывают, что целостность государства – не данность, а результат постоянной борьбы, дипломатии, военной силы и бдительности граждан и военнослужащих.

Осознание того, что каждая пядь земли имеет цену, измеряемую кровью предков, что потеря территорий ведёт к ослаблению государства и страданиям народа, что существуют внешние и внутренние силы, заинтересованные в расчленении России, – всё это напрямую работает на формирование готовности защищать каждую часть родной земли. Для офицера Росгвардии, чья служба связана с поддержанием внутреннего порядка и предотвращением сепаратистских проявлений, это осознание приобретает практический, оперативный смысл.

Политическая география даёт курсантам инструменты анализа геополитической обстановки. Они учатся оценивать баланс сил, выявлять зоны конфликтов, понимать интересы различных государств и блоков, видеть «длинные» исторические линии в политике. В условиях специальной военной операции, расширения НАТО, гибридных войн, информационных атак, попыток экономической изоляции России такое понимание становится необходимым элементом профессиональной компетентности офицера [5. с. 393–415].

Курсант, осознающий, что угрозы реальны, что за ними стоят конкретные геополитические интересы (контроль над ресурсами, коммуникациями, «сдерживание» России, продвижение определённых идеологических моделей), что Россия находится в сложном, но исторически оправданном и необходимом противостоянии за свой суверенитет и право на самостоятельное развитие, приобретает более зрелое, осознанное патриотическое мировоззрение. Это не просто эмоциональный настрой «за наших», а глубокое понимание, почему «наши» должны побеждать и почему защита страны – высший долг [12].

Итак, Россия – многонациональное и многоконфессиональное государство. Политическая география в разделе о этнополитической географии, федерализме, национальной политике учит курсантов понимать значение дружбы народов, опасности сепаратизма и экстремизма, роль мудрой национальной политики в сохранении единства. Для офицера Росгвардии, который в служебной деятельности постоянно взаимодействует с представителями различных национальностей, этно-конфессиональных групп, регионов, это критически важно.

Патриотизм в многонациональной стране – это не национализм и не шовинизм, а гражданский, государственный патриотизм, основанный на общей истории, общей территории, общих ценностях, общей судьбе. Политическая география помогает сформировать именно такой, инклюзивный, объединяющий патриотизм, который видит в этно-культурном разнообразии силу, а не слабость. Это особенно актуально для войск национальной гвардии, комплектуемых из представителей всех народов России.

Современный патриотизм не может и не должен быть слепым. Он требует понимания, анализа, умения отличать правду от манипуляций, факты от фейков, национальные интересы от пропагандистских клише. Политическая география, работая с картами, статистикой, историческими источниками, документами, сравнительными данными, формирует у курсантов навыки критического мышления. Они учатся «читать» политическую карту, интерпретировать данные, выявлять

причинно-следственные связи, видеть за отдельными событиями системные процессы. Как отмечал Президент Российской Федерации В.В. Путин, «наряду с историей Отечества, русским языком, литературой география служит основой формирования патриотических ценностей, культурной, национальной идентичности и самосознания» [13].

Это делает их патриотизм более устойчивым к внешним информационным воздействиям, к попыткам посеять сомнения, к пропаганде «двойных стандартов». Офицер, умеющий самостоятельно анализировать геополитическую информацию, менее подвержен деморализации и более способен принимать обоснованные решения в сложных условиях.

В последние годы в научной литературе (в том числе применительно к Росгвардии) активно разрабатывается понятие «военно-политической грамотности». Оно включает знания о военных аспектах политики, геополитических процессах, основах обороны и безопасности государства, личной безопасности. Политическая география является одним из важнейших «поставщиков» содержания для формирования военно-политической грамотности. Без неё офицер рискует остаться «технарём» в военной области, не понимающим политического контекста своих действий [6. с. 67].

Методические аспекты использования дисциплины «политическая география» в патриотическом воспитании

Для того чтобы потенциал политической географии в полной мере работал на формирование патриотизма, необходимо целенаправленно выстраивать содержание и методику преподавания дисциплины. Ниже предлагаются ключевые методические подходы, апробированные в практике военных вузов и адаптированные к условиям Росгвардии.

Каждая тема курса должна иметь явный или скрытый патриотический вектор. При изучении политической карты мира – акцент на уникальности, величии и цивилизационной миссии России. При изучении границ – история их формирования, защиты, примеры героизма. При изучении федеративного устройства – сила и единство многонациональной России, преимущества федерализма. При изучении международных организаций – место России в мире, необходимость самостоятельной, суверенной политики, критика однополярного мира. При изучении конфликтов – уроки для обеспечения безопасности Отечества, анализ «цветных революций» и гибридных угроз.

Эффективным является сочетание политической географии с историей. Изучение изменений политической карты России на протяжении веков (Древняя Русь, Московское царство, Российская империя, СССР, Российская Федерация) позволяет курсантам увидеть, как расширялось и укреплялось государство, какие территории были присоединены, какие потеряны, какой ценой. Это создаёт мощный эмоциональный фон и чувство исторической преемственности. Особенно продуктивны занятия, посвящённые «геополитическому коду» России, «евразийскому пространству», «Русскому миру», «северному измерению», «тихоокеанскому вектору».

Вместо простого изложения фактов целесообразно использовать проблемные ситуации и кейсы: «Оцените геополитическое значение Крыма и Севастополя», «Проанализируйте угрозы сепаратизма на Северном Кавказе и способы их нейтрализации», «Определите стратегические интересы России в Арктике», «Смоделируйте последствия дальнейшего расширения НАТО на Восток», «Сравните подходы к обеспечению внутренней безопасности в России и в странах Запада». Такие задания не только развивают аналитические навыки, но и заставляют курсантов эмоционально включаться, занимать позицию защитника национальных интересов, формулировать аргументы.

Карта – главный инструмент географа и мощное средство воспитания. Работа с политическими, историческими, тематическими картами (этническими, ресурсными, военными, транспортными) позволяет «оживить» знания. Рекомендуется использовать интерактивные карты, ГИС-технологии, сравнительный анализ карт разных эпох (например, карты Российской империи, СССР и современной России). Не случайно А.Е. Снесарев, выдающийся русский военный географ, теоретик и практик, подчёркивал: «Знать свою страну – это долг всякого военного, а знать её с военной стороны – это его профессиональная обязанность» [14. с. 57].

Особую ценность имеют занятия, на которых курсанты самостоятельно наносят на контурные карты ключевые объекты: государственные границы, административные центры, стратегические объекты, зоны конфликтов, направления потенциальных угроз. Это закрепляет пространственный образ Родины на уровне моторики и визуальной памяти.

Политическая география должна быть тесно увязана с другими дисциплинами: историей России, философией, политологией, военной историей, военно-политической подготовкой, психологией и педагогикой, правовыми дисциплинами. Только в системе эти дисциплины дают синергетический эффект. Например, тема

«Геополитическое положение России» может быть продолжена на занятиях по военно-политической подготовке анализом современных угроз, а на занятиях по психологии – обсуждением формирования у курсантов Росгвардии чувства ответственности за безопасность страны и механизмов преодоления страха. На занятиях по праву – рассмотрением правовых основ территориальной целостности и федерализма [15. с. 87], в том числе и закона войсках национальной гвардии, где прямо сказано о том, что войска национальной гвардии стоят на страже государственной и общественной безопасности, защищают права и свободы человека и гражданина [16].

Потенциал дисциплины реализуется не только на лекциях и семинарах. Рекомендуется организовывать: тематические викторины, олимпиады и конкурсы по политической географии и геополитике; просмотры и обсуждения документальных фильмов о геополитике, истории России, специальных операциях; встречи с офицерами, имеющими опыт службы в «горячих точках», в Арктике, на Дальнем Востоке, на Кавказе; экскурсии в музеи (Музей политической истории России, Военно-исторический музей, музеи Росгвардии); участие курсантов в научных конференциях, круглых столах, «геополитических клубах»; создание курсантами презентаций, докладов, аналитических справок о регионах России; волонтёрские и профориентационные мероприятия с использованием географических знаний [7. с. 101].

Практические рекомендации по организации учебного процесса

На основе проведённого анализа можно сформулировать следующие практические рекомендации для преподавателей и командования военных вузов Росгвардии:

1. В рабочей программе дисциплины «Политическая география» чётко прописать патриотическую цель и задачи, ожидаемые результаты в сфере формирования патриотических компетенций (когнитивных, ценностных, деятельностных).

2. При планировании каждой темы определять «патриотический акцент» – ключевую идею, которая должна быть донесена до курсантов (например: «Россия – великая держава с уникальной цивилизационной миссией»; «Территориальная целостность – высшая ценность и условие существования государства»; «Многонациональное единство – источник силы и устойчивости»; «Суверенная политика – единственный путь развития в современном мире»).

3. Активно использовать современные геоинформационные системы, интерактивные карты, материалы Русского географического общества, данные Росстата, МИД России, сайта ВНГ РФ, открытые данные по этно-демографии и региональному развитию [8. с. 112–125].

4. Включать в задания элементы исследовательской работы: курсанты готовят аналитические справки по регионам, где могут проходить службу; анализируют открытые источники о геополитической обстановке; сравнивают разные точки зрения на спорные территории; моделируют сценарии развития ситуации.

5. Организовывать «геополитические клубы» или научные кружки, где курсанты обсуждают актуальные события мировой и внутренней политики, готовят доклады, проводят дебаты, «военные игры» на картах. Это развивает не только знания, но и навыки публичных выступлений, аргументации, командной работы – качества, важные для будущего офицера-руководителя.

6. При оценке знаний и компетенций курсантов учитывать не только фактический материал, но и проявление патриотической позиции, глубину понимания национальных интересов, умение аргументированно отстаивать суверенитет и целостность России, критически оценивать враждебные нарративы.

7. Координировать содержание политической географии с программой военно-политической подготовки и планом воспитательной работы подразделения, чтобы одни и те же идеи закреплялись в разных формах деятельности (аудиторной, внеаудиторной, служебной) [9. с. 47].

8. Привлекать к проведению отдельных занятий (в формате гостевых лекций, мастер-классов) офицеров-практиков, имеющих опыт службы в различных регионах России и за рубежом, специалистов-географов, политологов, представителей Русского географического общества, ветеранов.

9. Использовать возможности цифровых образовательных технологий: создавать электронные курсы, симуляторы, базы данных кейсов, позволяющие курсантам самостоятельно углублять знания и отрабатывать аналитические навыки [10. с. 93].

10. Проводить регулярную диагностику уровня патриотической осознанности и военно-политической грамотности курсантов (анкетирование, эссе, проектные работы) с целью корректировки содержания и методики преподавания.

Таблица 1. Рекомендуемые патриотические акценты по темам дисциплины

Тема курса	Патриотический акцент / ключевая идея
Политическая карта мира	Россия – крупнейшее по территории государство, уникальная цивилизация, опора многополярного мира
Границы и территориальная целостность	Каждая пядь земли – результат подвигов предков; защита границ – священный долг
Федеративное устройство РФ	Сила России – в единстве народов и регионов; федерализм как механизм с–охранения целостности
Геополитические угрозы	Угрозы реальны и системны; бдительность и профессионализм – условие безопасности
Региональные конфликты	Уроки истории: слабость государства порождает хаос; сила и справедливость – основа мира
Арктика и Дальний Восток	Стратегические рубежи будущего; освоение и защита – задача поколений

Результаты исследования и перспективы

преподавания политической географии (и смежных дисциплин) в военных вузах Росгвардии показывает, что при целенаправленной работе курсанты демонстрируют более высокий уровень патриотической осознанности, лучше понимают смысл своей будущей службы, более устойчивы к информационным манипуляциям, имеют более системное представление о национальных интересах. Особенно заметны положительные изменения в когнитивном и эмоционально-ценностном компонентах патриотизма, а также в уровне военно-политической грамотности.

Перспективными направлениями дальнейшей работы являются:

- разработка специализированных учебных пособий, практикумов и рабочих тетрадей по политической географии для курсантов вузов Росгвардии с ярко выраженной патриотической составляющей и кейсами, ориентированными на задачи войск национальной гвардии;

- создание электронного образовательного ресурса (платформы) с интерактивными картами, кейсами, тестами, симуляторами, ориентированными на формирование патриотических компетенций и военно-политической грамотности;

- проведение межвузовских научных мероприятий (конференций, олимпиад, конкурсов научных работ, «геополитических турниров») по политической географии и геополитике среди курсантов войск национальной гвардии;

- исследование динамики патриотических установок и военно-политической грамотности курсантов в процессе изучения дисциплины с использованием валидных диагностических методик;

- интеграция элементов политической географии в систему военно-политической подготовки личного состава действующих подразделений Росгвардии

(в форме тематических занятий, информационных часов, «геополитических брифингов»);

- подготовка научно-педагогических кадров, способных сочетать высокий уровень географической и политологической подготовки с навыками патриотического воспитания.

Выводы и рекомендации.

Дисциплина «Политическая география» обладает значительным, но пока не в полной мере реализованным потенциалом в системе формирования патриотизма курсантов военных вузов Росгвардии. Она обеспечивает когнитивную основу патриотизма – знания о Родине, её месте в мире, угрозах и возможностях. Через работу с пространственными образами, историко-географическим материалом, актуальными геополитическими проблемами она воздействует на эмоционально-ценностную сферу, формируя любовь к Отечеству, гордость за него и готовность к защите. Развивая аналитическое мышление и умение оценивать обстановку, она делает патриотизм зрелым, осознанным и устойчивым.

В условиях современных геополитических вызовов, когда от офицера Росгвардии требуется не только профессионализм, но и глубокая идейная убеждённость, политическая география должна занять достойное место в учебном плане и воспитательной системе военных вузов. Целенаправленная интеграция патриотического компонента в содержание и методику преподавания этой дисциплины, использование активных и интерактивных методов, междисциплинарных связей и внеаудиторной работы позволят существенно повысить эффективность военно-патриотического воспитания будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации.

Патриотизм, основанный на глубоком знании политической географии своей страны и мира, – это не просто чувство, а мировоззренческая позиция, профессиональная компетенция и моральный императив офицера. Формирование такого патриотизма – одна из важнейших задач современного военного образования в Росгвардии. Реализация этой задачи требует совместных усилий преподавателей, командиров, военно-политических органов и самих курсантов, объединённых общей целью – воспитанием офицера-патриота, готового достойно служить Отечеству и защищать его интересы в любых условиях.

Список литературы

1. Быков А.К. Формирование государственно-патриотического сознания курсантов военных вузов при изучении дисциплины «Психология и педагогика» // Педагогическое образование и наука. 2024. № 2. – С. 12–19.

2. Ворожейкин А.Н., Сорокон И.А. Социально-психологический контекст формирования патриотизма курсантов в период их военно-профессионального становления // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки. 2025. № 2. – С. 241–249.
3. Карсанов Э.Х. Патриотическое воспитание курсантов в военном вузе Росгвардии // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2020. № 3. – С. 45–52.
4. Дружинин А.Г. «Военная тематика» в российских общественно-географических исследованиях: подходы, тренды, приоритеты // Географический вестник. 2023. № 1 (64). – С. 30–43.
5. Колосов В.А., Зотова М.В., Туров Н.Л. Геополитика и политическая география в России: основные направления, теоретические подходы и особенности // Известия РАН. Серия географическая. 2022. Т. 86. № 3. – С. 393–415.
6. Подмаренко А.А. Формирование политической культуры курсантов военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2023. – 198 с.
7. Ракитский А.В. Культуроцентрированные технологии патриотического воспитания курсантов военных институтов войск национальной гвардии: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2019. – 212 с.
8. Бороненко Т.А., Руденко В.С. Введение в понятие «военно-политическая грамотность» военнослужащих Росгвардии // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2023. № 2. – С. 112–125.
9. Каледин Н.В. Политическая география: истоки, проблемы, принципы научной концепции. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. – 164 с.
10. Мироненко Н.С. Введение в географию мирового хозяйства: международное разделение труда. М.: Аспект Пресс, 2006. – 239 с.

Список источников

11. Утюганов А.А. Гражданско-патриотические ценности курсантов вузов национальной гвардии: учеб. пособие. Кемерово: КРИРПО, 2017. – 81 с.
12. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации // Официальный сайт Минобрнауки России. URL: https://minobrnauki.gov.ru (дата обращения: 12.07.2026).
13. Путин В.В. Выступление на заседании Попечительского совета Русского географического общества 24 апреля 2017 г. // Официальный сайт Президента РФ. URL: http://www.kremlin.ru (дата обращения: 10.07.2026).
14. Снесарев А. Е. Военная география России : (Часть общая) / А. Е. Снесарев. – Изд. авт. – С.-Петербург : тип. газеты «Голос Правды», 1909. –88 с.
15. Туровский Р.Ф. Политическая география: учеб. пособие. М.: МГУ, 2020. – 356 с.
16. Федеральный закон от 03.07.2016 № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 2016. № 27. Ст. 4159.

Дата публикации 07.09.2026

УДК 355.233

Григорьев О.В. Ушатов Д.В. Влияние дисциплины «Цветные революции как угроза национальной безопасности Российской Федерации» на формирование служебной бдительности курсантов Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации

Григорьев Олег Вячеславович
доктор исторических наук, кандидат юридических наук, доцент, академик Академии Военных наук, Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, заведующий кафедрой № 9

Ушатов Дмитрий Викторович
кандидат юридических наук, доцент, Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации, профессор кафедры № 9

The impact of the course "Color Revolutions as a Threat to the National Security of the Russian Federation" on the development of professional vigilance among cadets of the Military Order of Zhukov Academy of the National Guard Troops of the Russian Federation.

Grigoryev Oleg Vyacheslavovich
Doctor of History, Candidate of Law, Assistant Professor, Academician of the Academy of Military Sciences, Military Order Zhukov Academy of Troops of the National Guard of the Russian Federation, head of department No

Ushatov Dmitry Viktorovich
candidate in law, associate professor, Military Order Zhukov Academy of Troops of the National Guard of the Russian Federation, Professor of Department No

Аннотация. В статье рассматривается роль учебной дисциплины «Цветные революции как угроза национальной безопасности Российской Федерации» в системе подготовки курсантов Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации. Анализируется содержание курса, его место в структуре социально-гуманитарной подготовки, механизмы влияния на формирование служебной бдительности как профессионально значимого качества офицера войск национальной гвардии. Показано, что изучение технологий «цветных революций», их этапов, методов информационной и организационной подготовки, а также способов противодействия способствует развитию у будущих офицеров навыков своевременного выявления дестабилизирующих факторов, критической оценки информационных потоков и готовности к действиям в условиях гибридных угроз. На основе анализа учебных программ кафедры философских и социально-экономических дисциплин, нормативных документов и педагогической практики сформулированы рекомендации по повышению эффективности дисциплины в контексте задач Росгвардии. Особое внимание уделяется педагогическим механизмам формирования когнитивного, эмоционально-волевого и деятельностного компонентов служебной бдительности, а также методике диагностики уровня её сформированности у курсантов.

Ключевые слова: цветные революции, служебная бдительность, курсанты, Военная академия войск национальной гвардии, национальная безопасность, гибридные угрозы, военно-политическая подготовка, информационно-психологическое противоборство, педагогические технологии.

Abstract. The article considers the role of the educational discipline "Colour Revolutions as a threat to the national security of the Russian Federation" in the system of training of cadets of the Military Order Zhukov Academy of the National Guard of the Russian Federation. The content of the course, its place in the structure of social and humanitarian training, the mechanisms of influence on the formation of service vigilance as a professionally significant quality of the officer of the National Guard troops are analyzed. It is shown that studying technological "color revolutions", their stages, methods of information and organizational training, as well as methods of counteraction contributes to the development of future officers timely crime factor detection skills assessment of information flows and readiness under hybrid threats. Based on the analysis of the curricula of the department of philosophical and socio-economic disciplines, normative documents and pedagogical practice, recommendations are formulated to improve the effectiveness of the discipline in the context of tasks. Special attention is paid to the pedagogical mechanisms of the formation of cognitive, emotional-voluntary and action components of service alertness, as well as the method of diagnosing the level of its formation in trainees.

Keywords: color revolutions, service vigilance, cadets, Military Academy of the National Guard, national security, hybrid threats, military-political training, counter-information psychological training technology.

Введение

Служебная бдительность представляет собой одно из ключевых профессионально-нравственных качеств военнослужащего войск национальной гвардии Российской Федерации. Она проявляется в постоянной готовности к выявлению и нейтрализации угроз общественной и государственной безопасности, в способности своевременно распознавать признаки дестабилизации обстановки, в критическом отношении к информационным воздействиям и в неукоснительном выполнении служебного долга даже в условиях неопределённости и информационного давления. В современной военно-педагогической науке служебная бдительность рассматривается как интегративное качество личности, включающее когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностный компоненты, формируемое в процессе целенаправленной подготовки и воспитания.

В современных условиях характер угроз существенно изменился. Наряду с традиционными вызовами – терроризмом, экстремизмом, организованной преступностью –особое значение приобрели технологии так называемых «цветных революций». Под цветными революциями понимаются комплексные операции, направленные на неконституционную смену власти посредством управляемой мобилизации населения, информационных кампаний, использования

неправительственных организаций и внешних акторов. В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, утверждённой Указом Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400, инспирирование «цветных революций» прямо отнесено к числу основных угроз государственной и общественной безопасности [13].

Создание Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации (Росгвардии) в 2016 году во многом обусловлено необходимостью повышения эффективности противодействия именно таким формам внутренней дестабилизации [15].

В этих условиях подготовка офицерских кадров, способных распознавать и парировать подобные угрозы, приобретает стратегическое значение. Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации (далее – Академия) реализует комплекс образовательных программ, направленных на формирование у курсантов не только профессиональных, но и военно-политических компетенций. Особое место в этом комплексе занимает авторский курс генерал-лейтенанта А.Ю. Кийко «Цветные революции как угроза национальной безопасности Российской Федерации», преподаваемый на кафедре философских и социально-экономических дисциплин [14].

Актуальность исследования определяется несколькими факторами.

Во-первых, эволюцией технологий цветных революций, которые всё активнее используют цифровые платформы, искусственный интеллект, методы психологического воздействия и сетевые структуры.

Во-вторых, спецификой задач войск национальной гвардии, непосредственно связанных с обеспечением общественного порядка и предотвращением массовых беспорядков – кульминационной фазы многих сценариев цветных революций.

В-третьих, необходимостью совершенствования системы военно-политической подготовки офицерских кадров в условиях гибридных угроз XXI века.

Цель настоящей статьи – исследовать влияние указанной дисциплины на формирование служебной бдительности курсантов Академии, раскрыть педагогические механизмы этого влияния и определить направления дальнейшего совершенствования курса. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: анализ теоретических основ служебной бдительности в контексте задач Росгвардии; характеристика феномена цветных революций как угрозы национальной безопасности; определение места и роли дисциплины в образовательной программе Академии; выявление педагогических механизмов влияния курса на формирование компонентов бдительности; разработка рекомендаций по повышению

эффективности дисциплины; обоснование методики оценки уровня сформированности служебной бдительности курсантов.

Методологическую основу исследования составляют системный, деятельностный и компетентностный подходы, а также методы анализа нормативных документов, учебных программ, педагогического наблюдения и обобщения опыта преподавания. Теоретической базой послужили труды отечественных исследователей в области национальной безопасности, военно-политических технологий и военной педагогики (А.Э.Гапич., Д.А Лушников., А.О. Наумов, В.М. Кузьмина, М.А. Пархомчук, Н.А. Цветкова, Н.Е. Белова и др.) [1-5], а также работы по теории ненасильственного сопротивления Дж. Шарпа [20].

Научная новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении дисциплины «Цветные революции как угроза национальной безопасности Российской Федерации» как инструмента формирования служебной бдительности курсантов в специфических условиях подготовки офицеров войск национальной гвардии. В отличие от существующих работ, посвящённых либо технологиям цветных революций, либо общим вопросам военно-политической подготовки, настоящее исследование фокусируется на педагогических механизмах влияния конкретного учебного курса на профессионально значимое качество – служебную бдительность. Практическая значимость состоит в разработке рекомендаций по совершенствованию дисциплины и методики диагностики уровня сформированности бдительности, которые могут быть использованы в образовательном процессе Академии и других военных вузов системы Росгвардии.

Структура статьи отражает логику исследования.

В первом разделе рассматриваются теоретические основы служебной бдительности.

Во втором – феномен цветных революций, его концептуальное осмысление, исторический опыт и технологическая схема.

Третий раздел посвящён месту дисциплины в образовательной программе Академии.

Четвёртый – содержанию курса и педагогическим механизмам влияния.

Пятый – эмпирическим аспектам.

Шестой – методике оценки бдительности.

Седьмой – проблемами направлениям совершенствования.

В заключении формулируются основные выводы и перспективы дальнейших исследований.

Основная часть

Теоретические основы служебной бдительности в контексте задач войск национальной гвардии

Служебная бдительность в военной педагогике и психологии рассматривается как интегративное качество личности военнослужащего, включающее три взаимосвязанных компонента. Когнитивный компонент предполагает знание характера современных угроз, умение анализировать обстановку, распознавать признаки подготовки дестабилизирующих акций. Эмоционально-волевой компонент включает устойчивость к провокациям, готовность к решительным действиям, способность сохранять самообладание в условиях информационного давления и неопределённости. Деятельностный компонент охватывает практические навыки выявления признаков подготовки массовых беспорядков, работы с информацией, взаимодействия с другими силовыми структурами, соблюдения режима секретности и мер безопасности.

В уставах и наставлениях войск национальной гвардии бдительность связывается с постоянным контролем обстановки, предотвращением внезапности действий противника (в широком смысле – любого субъекта, стремящегося к дестабилизации), сохранением государственной и служебной тайны, противодействием идеологическому и информационному воздействию. Согласно Федеральному закону от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации», войска национальной гвардии выполняют задачи по охране общественного порядка, обеспечению общественной безопасности, участию в борьбе с терроризмом и экстремизмом, охране важных государственных объектов [12]. Эти функции непосредственно связаны с предотвращением и пресечением массовых беспорядков, которые часто выступают ключевым элементом сценариев цветных революций.

«Цветные революции» как технология характеризуются рядом специфических черт, делающих их особенно опасными с точки зрения формирования бдительности.

Во-первых, использование преимущественно ненасильственных (на начальных этапах) методов снижает «порог восприятия угрозы» у военнослужащих и населения.

Во-вторых, опора на внутренние социально-экономические и политические противоречия создаёт иллюзию «естественности» протестных процессов.

В-третьих, активное применение «мягкой силы», сетевых структур, социальных сетей и иностранных неправительственных организаций обеспечивает скрытность подготовительного этапа.

В-четвёртых, поэтапность– от формирования негативного информационного фона и создания сетей активистов до массовых акций и захвата власти – требует от офицера способности выявлять угрозу на ранних стадиях.

В-пятых, стремление представить действия организаторов как «народное волеизъявление», а действия силовых структур – как «репрессии» создаёт особые риски легитимационного характера.

Офицер Росгвардии, не обладающий системным пониманием этих технологий, рискует либо недооценить угрозу на ранних стадиях, либо допустить ошибки при применении силы, которые могут быть использованы для эскалации конфликта. Именно поэтому формирование служебной бдительности должно включать не только развитие наблюдательности и готовности к действиям, но и глубокое понимание политико-технологической природы современных гибридных угроз. В этом контексте изучение дисциплины «Цветные революции как угроза национальной безопасности Российской Федерации» приобретает ключевое значение.

Согласно исследованиям в области военной психологии, бдительность рассматривается как комплексное морально-нравственное и профессионально важное качество. Ключевые характеристики включают: информированность – знание угроз, признаков дестабилизации, технологий информационного воздействия; наблюдательность – умение замечать детали, изменения обстановки, признаки угрозы; готовность к действию – способность быстро и правильно реагировать; уверенность в своих действиях – внутренняя готовность и самообладание. В контексте угроз «цветных революций» и гибридных воздействий дополнительно оценивается способность распознавать признаки информационной и психологической дестабилизации [1. с.73–89].

Важно подчеркнуть, что служебная бдительность офицера войск национальной гвардии имеет свою специфику по сравнению с бдительностью военнослужащих Вооружённых Сил. Если в условиях вооружённого конфликта бдительность направлена преимущественно на выявление противника, разведданных и угроз физического характера, то в контексте задач Росгвардии акцент смещается на распознавание социально-политических, информационных и организационных признаков подготовки массовых беспорядков. Офицер должен уметь «читать» информационное пространство, выявлять сетевые структуры активистов, оценивать динамику протестных настроений и прогнозировать возможные сценарии эскалации. Это требует иного качества аналитической подготовки и иной конфигурации профессионально важных качеств.

Формирование служебной бдительности в условиях гибридных угроз невозможно без понимания того, что современные технологии дестабилизации активно используют психологические уязвимости личности, групповую динамику и особенности цифровой коммуникации [16]. Курсант, изучающий дисциплину о цветных революциях, получает возможность осознать, каким образом информационные кампании формируют «образ врага» в лице силовых структур, как происходит дискредитация законных действий по поддержанию правопорядка и каким образом создаётся нарратив «репрессий». Это знание становится основой для выработки устойчивости к манипулятивным воздействиям и способности сохранять профессиональную идентичность в условиях информационного давления.

Феномен цветных революций: понятие, генезис и технологическая схема

Понятие «цветная революция» вошло в широкий научный и политический оборот после событий в Грузии (2003), Украине (2004) и Кыргызстане (2005). В отечественной литературе (работы А.О. Наумова, В.Э. Багдасаряна,С.А. Караганова и др.)[1-3, 6] цветные революции определяются как управляемые извне или с существенным внешним участием процессы ненасильственного (на первом этапе) свержения действующей власти с использованием технологий «мягкой силы», сетевой мобилизации, информационных операций и протестного активизма.

В академической литературе выделяют несколько ключевых подходов к осмыслению феномена. Теория ненасильственного сопротивления, разработанная Джином Шарпом, исходит из того, что власть держится на послушании населения; систематическое применение методов гражданского неповиновения, бойкотов, символических акций и параллельных институтов способно «выдернуть» опоры режима. Работы Шарпа («От диктатуры к демократии» и др.) [5] стали практическим руководством для многих активистов. Теория диффузии и модульного протеста (Марк Бейссингер и др.) [7] подчеркивает, что технологии, лозунги, организационные формы и даже визуальный стиль быстро распространяются через транснациональные сети активистов, тренинги и обмен опытом. Успех в одной стране повышает вероятность попыток в соседних.

Транзитологический подход рассматривает цветные революции как продолжение «третьей волны» демократизации (С. Хантингтон) [8], в которой ключевую роль играют электоральные фальсификации как триггер и способность оппозиции мобилизовать городской средний класс и молодёжь. Критические и геополитические интерпретации, характерные для российской, китайской и ряда других академических и политических традиций, трактуют цветные революции как

инструмент внешней политики – «управляемые» или «гибридные» перевороты, в которых внутреннее недовольство используется внешними акторами через финансирование НПО, подготовку лидеров, информационное сопровождение и дипломатическое давление. Подчёркивается роль грантовых структур, сетевых технологий и «мягкой силы».

Цветные революции – это форма массовых ненасильственных (или преимущественно ненасильственных) протестных движений, направленных на смену правящего режима в условиях авторитарных, полуавторитарных или гибридных политических систем. Они отличаются использованием яркой символики (цвет, цветок, предмет), высокой ролью гражданского общества, молодёжных организаций и неправительственных структур, активным применением медиа и сетевых технологий, а также быстрой эскалацией уличных акций, бойкотов и гражданского неповиновения [9. с. 217].

Цель обычно формулируется как «демократизация» или «восстановление справедливости выборов», результатом же нередко становится смена элит при сохранении или частичной трансформации институтов.

Таким образом, цветные революции представляют собой сложный феномен на стыке внутренней политики, транснациональных сетей и геополитического соперничества. Их теоретическое осмысление остаётся дискуссионным: одни исследователи акцентируют подлинный характер массового протеста и демократизирующий потенциал, другие – элементы внешнего управления и риски последующей нестабильности.

Непосредственный генезис феномена связан с постсоветским пространством начала 2000-х годов. Предшественниками считают «революцию гвоздик» в Португалии (1974) и особенно «бульдозерную революцию» в Сербии (2000), где была отработана модель массовой мобилизации, параллельного подсчёта голосов и давления на власть через улицу. Классическая волна включает «революцию роз» в Грузии (2003), «оранжевую революцию» в Украине (2004) и «тюльпановую революцию» в Кыргызстане (2005). Позднее сходные сценарии наблюдались в других регионах, включая отдельные эпизоды «арабской весны».

Грузия (Розовая революция, ноябрь 2003). После парламентских выборов, которые оппозиция и наблюдатели сочли сфальсифицированными, сторонники Михаила Саакашвили заняли парламент с розами в руках. Президент Эдуард Шеварднадзе ушёл в отставку. Саакашвили победил на внеочередных выборах. Революция прошла почти без крови, но последующие годы сопровождались

конфликтом с Россией (2008) и разочарованием части общества в темпах реформ. Ключевую роль сыграли молодёжное движение «Кмара», финансирование западных фондов и информационная поддержка канала Rustavi -2.

Украина (Оранжевая революция, ноябрь 2004 – январь 2005). После второго тура президентских выборов, где победителем был объявлен Виктор Янукович, оппозиция во главе с Виктором Ющенко и Юлией Тимошенко организовала многодневные митинги на Майдане. Верховный суд назначил третий тур, который выиграл Ющенко. Революция закрепила раскол страны по региональному признаку и не привела к устойчивой политической стабильности: уже в 2010 году Янукович вернулся к власти. Движение «Пора!», параллельный подсчёт голосов и мощная международная медиаподдержка стали определяющими факторами.

Кыргызстан (Тюльпановая революция, март 2005). Протесты против результатов парламентских выборов и правления Аскара Акаева быстро переросли в штурм правительственных зданий. Акаев бежал. В отличие от Грузии и Украины, события сопровождались грабежами и насилием. Сменившая власть коалиция сама столкнулась с новыми протестами (2010), показав хрупкость достигнутых изменений. Движение «КелКел» и слабая институционализация новой власти продемонстрировали риски эскалации.

«Арабская весна» (2010–2012). Начавшись в Тунисе (жасминная революция) после самосожжения МохамедаБуазизи, волна охватила Египет, Ливию, Сирию, Йемен и другие страны. В Тунисе и Египте режимы пали относительно быстро. В Ливии и Сирии протесты переросли в гражданские войны с внешним вмешательством. Итоги крайне неоднородны: от относительной демократизации (Тунис) до хаоса, роста экстремизма и гуманитарных катастроф. Массовая мобилизация через социальные сети (Facebook, Twitter) и роль внешних акторов стали характерными чертами.

Почти во всех случаях присутствовали: массовая мобилизация через социальные сети и НПО; акцент на «честных выборах» и борьбе с коррупцией; значительная роль внешней информационной и финансовой поддержки (Запад, международные фонды) [10. с. 9-21]; быстрая смена лидеров, но сохранение глубинных социально-экономических проблем. Исторический опыт показывает, что цветные революции успешно устраняли конкретных правителей, однако редко создавали устойчивые институты. Часто следовали политическая нестабильность, экономический спад, рост национализма или новых авторитарных практик. В

постсоветском пространстве они усилили геополитическое противостояние России и Запада; в арабском мире – привели к длительным конфликтам.

Таким образом, «цветная» смена власти оказалась скорее инструментом передела элит, чем гарантией демократического развития.

Анализ исторического опыта имеет особую педагогическую ценность для курсантов Академии. Разбор конкретных кейсов позволяет не только усвоить технологическую схему, но и сформировать критическое отношение к упрощённым интерпретациям событий. Курсант учится видеть за внешним фасадом «народного волеизъявления» сложную комбинацию внутренних противоречий, внешних интересов, организационных технологий и информационных операций. Это развивает способность к многофакторному анализу обстановки – ключевому элементу служебной бдительности в условиях гибридных угроз.

Особое внимание в курсе уделяется урокам, которые могут быть извлечены для российской практики обеспечения национальной безопасности. Изучение ошибок и успехов противодействия цветным революциям в различных странах позволяет выделить эффективные меры: своевременное выявление и нейтрализация сетей активистов, работа с информационным пространством, социально-экономические меры по снижению протестного потенциала, правовое регулирование деятельности иностранных агентов и НПО, подготовка силовых структур к действиям в условиях массовых беспорядков с соблюдением законности и минимизацией рисков эскалации. Эти уроки непосредственно связаны с задачами войск национальной гвардии и формируют у курсантов понимание своей роли в системе комплексного противодействия.

Технологическая схема цветных революций – это повторяющийся алгоритм ненасильственной (или преимущественно ненасильственной) смены политического режима, отработанный на постсоветском пространстве и Балканах в 2000–2010-е годы. В основе лежат методы ненасильственного сопротивления Джина Шарпа («От диктатуры к демократии» и 198 методов действий) и практический опыт сербского «Отпора».

Основные этапы включают: подготовительный (месяцы–годы до кризиса) – мобилизация ресурсов, создание сети НПО, молодёжных групп, «независимых» СМИ и аналитических центров, формирование символики (цвет, логотип, слоган), обучение активистов тактике протеста, мониторингу выборов и работе с медиа, финансирование преимущественно иностранными грантами; триггерный / мобилизационный – обычно выборы или острый социально-политический повод,

быстрое объявление результатов «фальсифицированными» через параллельный подсчёт и СМИ, вывод на улицы первых тысяч людей, создание «майдана» / палаточного городка; эскалация и давление – непрерывные акции, блокады, информационное доминирование, давление на элиты и силовые структуры (раскол или нейтрализация), международная дипломатическая и медийная поддержка; завершение – уход/сдача власти действующего лидера, формирование переходного правительства, новые выборы, часто – смена внешнеполитической ориентации.

Ключевые акторы: молодёжные движения – ударная сила и «лицо» революции («Отпор!» в Сербии, «Кмара» в Грузии, «Пора!» в Украине, «КелКел» в Киргизии) с короткими названиями, яркой символикой, сетевой структурой, обучением у предшественников; НПО и фонды – инфраструктура (финансирование, тренинги, юридическая и логистическая поддержка, мониторинг выборов), классические источники – Open Society Foundations, NED, USAID, Freedom House и связанные организации; политическая оппозиция – объединение вокруг единого кандидата/лидера, координация с улицей; внешние акторы– дипломатические миссии, международные организации, тренинговые центры.

Инструменты: НПО – создание параллельных гражданских институтов, грантовая поддержка, подготовка «кадров революции»; СМИ – контроль нарратива (местные «независимые» каналы + международные медиа), быстрая трансляция «фальсификаций» и репрессий; социальные сети (особенно с конца 2000-х) – мгновенная мобилизация, координация, обход государственной пропаганды, визуализация протеста (Facebook, Twitter, мессенджеры); молодёжные движения – рекрутинг, уличные акции, ненасильственная дисциплина, создание ощущения массовости и «молодого будущего». Схема работает наиболее эффективно в гибридных (полуавторитарных) режимах при наличии непопулярного лидера, относительно свободных СМИ и возможности быстрой мобилизации.

Цветные революции сточки зрения концепции «мягкой силы» выступают инструментом влияния через привлекательность ценностей, институтов и образа жизни. Западные структуры (USAID, Национальный фонд демократии, частные фонды) оказывали финансовую, образовательную и организационную поддержку гражданскому обществу, обучали технологиям ненасильственного сопротивления (в духе Джина Шарпа) и помогали формировать альтернативные информационные потоки. Это классическая мягкая сила: не принуждение, а создание условий, при которых часть общества начинает воспринимать существующий режим как нелегитимный, а внешние модели – как более привлекательные.

Цветные революции в контексте гибридной войны становятся одним из ключевых невоенных инструментов. Гибридная стратегия сочетает информационные операции, экономическое давление, дипломатию, работу с элитами и поддержку внутренней оппозиции. Цель – дестабилизировать власть и добиться её смены без прямого военного вмешательства, минимизируя затраты и риски. Массовые протесты, подогреваемые через медиа и социальные сети, позволяют перевести внутренний конфликт в форму «народного восстания», что придаёт внешнему воздействию видимость легитимности [11. с. 15-23].

Таким образом, цветные революции находятся на стыке мягкой силы и гибридной войны. Мягкая сила создаёт идеологическую и организационную инфраструктуру, а гибридные методы превращают её в инструмент управляемого политического кризиса. Оценка явления зависит от позиции наблюдателя: для одних это естественное выражение народной воли, усиленное глобализацией; для других – технология внешнего вмешательства под прикрытием демократических лозунгов. В любом случае цветные революции продемонстрировали, что в современном мире смена режимов всё чаще достигается не танками, а через управление информационным и социальным пространством.

Место и роль дисциплины в образовательной программе Академии

Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации является ведущим высшим военно-учебным заведением системы Росгвардии и осуществляет подготовку специалистов по ряду специальностей специалитета: 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» (командный факультет); 56.05.08 «Военно-политическая работа» (факультет военно-политической работы); 37.05.02 «Психология служебной деятельности»; 17.05.02 «Стрелково-пушечное, артиллерийское и ракетное оружие» [17, 18].

Дисциплина «Цветные революции как угроза национальной безопасности Российской Федерации» преподаётся на кафедре философских и социально-экономических дисциплин и входит в вариативную (или факультативную) часть учебных планов, прежде всего по специальностям правового и военно-политического профилей. Кафедра философских и социально-экономических дисциплин Академии имеет глубокие исторические корни (создана в 1944 году) и является уникальной по широте преподаваемых социально-гуманитарных дисциплин [19].

Курс носит междисциплинарный характер и опирается на знания, полученные курсантами при изучении политологии, социологии, истории России, военной истории и истории войск национальной гвардии, профессиональной этики,

философии. Он интегрируется с военно-специальной подготовкой и военно-политической работой. В системе компетенций ФГОС ВО по соответствующим специальностям дисциплина способствует формированию способностей: анализировать социально-политические процессы, оценивать угрозы национальной безопасности, принимать решения в нестандартных условиях, осуществлять профессиональную деятельность с учётом политико-идеологических факторов.

Её место определяется следующим образом: она логически продолжает курсы «Политология», «История России», «Военная история и история войск национальной гвардии», «Философия»; тесно связана с дисциплинами правового цикла («Правовое обеспечение национальной безопасности», «Административное право», «Обеспечение законности и правопорядка»); дополняет подготовку по военно-политической работе и психологии служебной деятельности, формируя компетенции в области информационно-психологического противоборства и работы с личным составом в условиях дестабилизации.

Основные задачи дисциплины: формирование научного представления о природе, генезисе и технологиях «цветных революций»; выявление признаков подготовки и проведения подобных операций; изучение российского и зарубежного опыта противодействия; развитие у курсантов навыков информационно-аналитической работы и критического мышления; воспитание гражданской и профессиональной ответственности, патриотизма и готовности к защите конституционного строя.

Актуальность изучения дисциплины в системе подготовки офицеров Росгвардии обусловлена тем, что офицеры войск национальной гвардии в своей служебной деятельности могут столкнуться с проявлениями технологий цветных революций на нескольких уровнях: информационно-психологическом (распространение фейков, дискредитация силовых структур, попытки вовлечения военнослужащих в протестные акции); организационном (координация несанкционированных массовых мероприятий, создание параллельных «народных» структур); силовом (переход протеста в стадию массовых беспорядков, нападения на органы власти и объекты инфраструктуры). Высказывания руководства Росгвардии неоднократно подчёркивали системный характер современных протестных акций и их сходство со сценариями цветных революций в других странах. Это обусловливает необходимость целенаправленной подготовки кадров, способных не только применять силу в рамках закона, но и понимать политико-технологическую природу

происходящих процессов, прогнозировать их развитие и взаимодействовать с другими государственными органами в рамках комплексного противодействия.

Содержание дисциплины и педагогические механизмы влияния на служебную бдительность

Структура и содержание учебного курса.

Типовое содержание дисциплины включает следующие основные разделы. Теоретические основы феномена цветных революций: понятие, генезис, основные концепции. Исторический опыт цветных революций (Грузия, Украина, Кыргызстан, события «арабской весны» и др.). Технологическая схема цветных революций: этапы, акторы, инструменты (НПО, СМИ, социальные сети, молодёжные движения). Цветные революции как элемент гибридной войны и «мягкой силы». Система противодействия: правовые, информационные, силовые и социально-экономические меры. Роль войск национальной гвардии. Практические кейсы и анализ сценариев применительно к условиям Российской Федерации.

Содержание курса, как правило, включает следующие блоки: понятие и типология «цветных революций», исторические прецеденты (Сербия, Грузия, Украина, Киргизия, арабские страны и др.); теоретические основы – концепции Дж. Шарпа, «управляемого хаоса», «мягкой силы», сетевых войн; этапы подготовки и реализации – информационная подготовка, создание «пятой колонны», организационная мобилизация, провокации, захват власти; роль внешних акторов, неправительственных организаций, СМИ и социальных сетей; последствия для национальной и региональной безопасности; система противодействия – правовые, информационные, силовые и социально-экономические меры, роль войск национальной гвардии; практические кейсы и анализ сценариев применительно к условиям Российской Федерации [19].

Педагогические механизмы влияния на служебную бдительность.

Формирование служебной бдительности происходит через несколько взаимосвязанных механизмов.

Когнитивный механизм. Систематическое изучение технологий «цветных революций» расширяет представление курсантов о спектре угроз. Курсант начинает воспринимать не только открытые вооружённые проявления, но и латентные процессы (информационные кампании, деятельность «гражданских активистов», финансирование из-за рубежа, использование социальных сетей) как потенциально опасные. Это повышает «чувствительность» к ранним признакам дестабилизации. Знание технологических схем, акторов и инструментов позволяет формировать у

будущего офицера системную модель угрозы, выходящую за рамки традиционных представлений о вооружённом конфликте.

Аналитический механизм. Работа с кейсами, разбор конкретных исторических событий, моделирование сценариев развивают навыки системного анализа обстановки. Курсант учится выделять ключевые индикаторы: изменение тональности информационного пространства, появление новых сетевых структур, рост протестной активности по определённым сценариям, попытки дискредитации силовых структур. Анализ документов, открытых источников, материалов СМИ и социальных сетей формирует умение критически оценивать информационные потоки и выявлять признаки управляемой мобилизации.

Ценностно-мотивационный механизм. Курс способствует осознанию курсантами своей роли в системе обеспечения национальной безопасности. Понимание того, что «цветные революции» направлены на разрушение государственного суверенитета и традиционных ценностей, усиливает мотивацию к добросовестному несению службы и повышает готовность к действиям в сложных условиях. Формирование патриотических установок, чувства ответственности за защиту конституционного строя и осознание профессиональной миссии офицера Росгвардии создают внутреннюю основу для проявления бдительности.

Практико-ориентированный механизм. Использование интерактивных методов (деловые игры, анализ документов, подготовка докладов, участие в круглых столах и олимпиадах) позволяет перевести теоретические знания в практические умения. Курсанты отрабатывают алгоритмы действий при получении информации о готовящихся акциях, при работе с населением, при взаимодействии со СМИ. Моделирование ситуаций массовых беспорядков, информационных атак и попыток вовлечения военнослужащих в протестные акции способствует закреплению навыков распознавания угроз и выбора адекватных мер реагирования.

Интеграционный механизм. Знания, полученные в рамках дисциплины, переносятся на другие виды подготовки – тактическую, специальную, военно-политическую. Это создаёт целостный образ профессиональной деятельности офицера Росгвардии как защитника конституционного строя не только от вооружённых, но и от гибридных угроз. Междисциплинарные связи с кафедрами тактики, специальной подготовки и военно-политической работы обеспечивают комплексное формирование компетенций.

Важным аспектом педагогического воздействия является формирование у курсантов профессионального мировоззрения, в котором служебная бдительность

выступает не как отдельное качество, а как интегральная характеристика офицера, пронизывающая все аспекты его деятельности. Изучение цветных революций позволяет связать воедино политические, правовые, информационные, психологические и силовые аспекты обеспечения национальной безопасности. Курсант начинает воспринимать свою будущую службу не как выполнение узкоспециализированных функций, а как участие в комплексной системе защиты государственного суверенитета и конституционного строя.

Особую роль играет работа с первоисточниками – текстами Дж. Шарпа [20], материалами тренинговых центров, отчётами международных фондов, документами российских стратегических документов. Анализ этих материалов развивает навыки критического чтения, выявления идеологических установок, реконструкции технологических схем. Курсант учится «видеть» за нейтральными формулировками о «демократизации» и «гражданском обществе» конкретные технологии мобилизации, финансирования и информационного сопровождения. Это формирует аналитическую бдительность – способность распознавать скрытые смыслы и истинные цели информационных воздействий.

Педагогическая практика показывает, что наибольший эффект достигается при сочетании лекционных занятий с активными формами обучения. Лекции обеспечивают системное изложение материала и формирование концептуальной рамки. Семинары и практические занятия позволяют углубить понимание через дискуссию, разбор кейсов и самостоятельную аналитическую работу. Деловые игры и моделирование создают условия для применения знаний в квазиреальных ситуациях. Научно-исследовательская работа курсантов (доклады, курсовые работы, участие в конференциях) способствует глубокой внутренней переработке материала и формированию собственной профессиональной позиции.

Эмпирические и практические аспекты влияния дисциплины

Хотя детальные социологические исследования влияния конкретного курса на уровень бдительности курсантов в открытом доступе ограничены, педагогическая практика Академии и опыт аналогичных дисциплин в других военных вузах позволяют выделить следующие наблюдаемые эффекты. Повышение интереса курсантов к вопросам национальной безопасности и военно-политической обстановки. Более осознанное отношение к информации, поступающей из социальных сетей и независимых источников. Рост числа курсантов, выбирающих темы, связанные с противодействием гибридным угрозам, для курсовых и выпускных квалификационных работ. Улучшение результатов при отработке практических

занятий по действиям в условиях массовых беспорядков и при несении службы в составе нарядов. Более высокая оценка курсантами значимости военно-политической подготовки.

Преподаватели кафедры отмечают, что после изучения курса курсанты демонстрируют более зрелое понимание границ применения силы, важности правового обеспечения действий и необходимости работы с населением. Наблюдается рост способности к критическому анализу информационных материалов, выявлению признаков манипулятивного воздействия и распознаванию типичных нарративов цветных революций. Курсанты лучше понимают риски эскалации при неадекватном применении силы и важность комплексного подхода, сочетающего силовые, информационные и социально-политические меры.

Практика показывает, что наиболее эффективными методами являются: разбор конкретных исторических кейсов с выявлением технологических этапов; анализ открытых источников информации (материалы СМИ, социальных сетей, отчёты НПО) на предмет признаков подготовки дестабилизирующих акций; деловые игры и моделирование сценариев; подготовка аналитических записок и докладов; участие в дискуссиях и круглых столах с привлечением практиков. Эти методы обеспечивают не только усвоение знаний, но и формирование практических навыков, необходимых для проявления служебной бдительности в реальных условиях.

Наблюдения преподавателей кафедры свидетельствуют о качественных изменениях в восприятии курсантами угроз национальной безопасности после изучения дисциплины. Если до прохождения курса многие курсанты ассоциировали угрозы преимущественно с терроризмом, экстремизмом и вооружёнными конфликтами, то после изучения цветных революций спектр воспринимаемых угроз существенно расширяется. Появляются понимание латентных форм дестабилизации, внимание к информационному пространству, способность выделять признаки организационной подготовки протестных акций. Эти изменения напрямую связаны с формированием когнитивного компонента служебной бдительности.

Важным индикатором эффективности дисциплины является динамика выбора тем курсовых и выпускных квалификационных работ. Рост числа работ, посвящённых гибридным угрозам, технологиям цветных революций, информационно-психологическому противоборству и роли войск национальной гвардии в противодействии дестабилизации, свидетельствует о повышении интереса и внутренней мотивации курсантов. Это, в свою очередь, указывает на успешность ценностно-мотивационного механизма влияния дисциплины.

Практические занятия по действиям в условиях массовых беспорядков, проводимые после изучения теоретического материала о цветных революциях, демонстрируют более осознанный подход курсантов к выполнению задач. Они лучше понимают политико-технологический контекст происходящего, учитывают риски информационной эксплуатации силовых действий, стремятся к минимизации эскалации и соблюдению правовых норм. Это свидетельствует о формировании интеграционного эффекта – переносе знаний из социально-гуманитарной дисциплины в сферу специальной и тактической подготовки.

Методика оценки бдительности курсантов

Согласно исследованиям, бдительность рассматривается как комплексное морально-нравственное и профессионально важное качество. В контексте угроз «цветных революций» и гибридных воздействий дополнительно оценивается способность распознавать признаки информационной и психологической дестабилизации. Обычно выделяют три уровня сформированности бдительности: высокий, средний, низкий.

Критерии оценки включают мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. Мотивационно-ценностный критерий отражает осознание значимости бдительности и характер мотивации (устойчивая внутренняя, ситуативная или формальное отношение). Когнитивный критерий характеризует глубину и системность знаний об угрозах, признаках «цветных» технологий и мерах противодействия. Деятельностный критерий оценивает наблюдательность, умение оценивать обстановку, готовность к действиям, соблюдение режима секретности. Рефлексивный критерий связан с самооценкой, самоконтролем и анализом своих действий.

Таблица 1. Критерии и уровни сформированности служебной бдительности

Критерий	Показатели	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Мотивационно-ценностный	Осознание значимости бдительности	Устойчивая внутренняя мотивация	Ситуативная мотивация	Формальное отношение
Когнитивный	Знания об угрозах, признаках «цветных» технологий, мерах противодействия	Глубокие системные знания	Фрагментар-ные знания	Поверхностные / отсутствие знаний
Деятельностный	Наблюдательность, умение оценивать обстановку, готовность к действиям, соблюдение режима секретности	Быстрое и правильное реагирование	Частичное / замедленное реагирование	Ошибки, пассивность

Критерий	Показатели	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Рефлексивный	Самооценка, самоконтроль, анализ своих действий	Адекватная самооценка + коррекция	Частичная рефлексия	Завышенная / заниженная самооценка

Методы и инструменты диагностики должны носить комплексный характер. Рекомендуется сочетать несколько методов. Экспертная оценка (командиры, преподаватели, офицеры курса) – анкета / оценочный лист по 5- балльной шкале, анализ служебных карточек, постовых ведомостей, отзывов о практике, количества замечаний/поощрений, связанных с бдительностью и дисциплиной. Наблюдение – в ходе занятий, дежурств, учений, моделирования внезапных ситуаций (учебные тревоги, инсценировки угроз), фиксация проявлений наблюдательности, скорости реакции, соблюдения мер безопасности.

Анкетирование и самооценка курсантов – вопросы по информированности, готовности действовать в ситуациях природного/техногенного и социального (в т. ч. протестного) характера. Пример динамики (из исследований): готовность к действиям в социальных опасностях растёт с ~18 % на 1 курсе до ~72 % на 4 курсе. Психологическое тестирование – Мельбурнский опросник принятия решений (МОПР) – шкала «бдительность» (продуктивный копинг); тесты внимания: корректурная проба (Бурдон), таблицы Шульте (устойчивость, переключаемость, объём внимания); дополнительно – методики на наблюдательность и оценку ситуации.

Анализ документов и результатов деятельности – успеваемость по дисциплинам, связанным с информационной безопасностью, специальной подготовкой, правовой подготовкой; результаты выполнения практических заданий по оценке обстановки и принятию решений. Моделирование ситуаций – деловые игры, веб-квесты, тактические эпизоды с элементами информационного воздействия или массовых беспорядков; оценка скорости и качества распознавания признаков угрозы + выбора алгоритма действий.

Пример процедуры оценки (поэтапная): входная диагностика (1–2 курс) – выявление исходного уровня; промежуточная (после изучения соответствующих дисциплин / модулей) – динамика; итоговая (выпускной курс) – сформированность на уровне, достаточном для выполнения задач Росгвардии; расчёт интегрального показателя (сумма баллов по критериям с весовыми коэффициентами или по формуле рейтинга); коррекция индивидуальной программы воспитания при низком/среднем уровне.

Выводы и рекомендации

Несмотря на положительное влияние, существуют определённые ограничения. Ограниченный объём учебного времени, выделяемого на дисциплину, не всегда позволяет в полной мере раскрыть сложность феномена и отработать практические навыки. Необходимость постоянного обновления учебного материала с учётом эволюции технологий (использование искусственного интеллекта, новых платформ, методов, алгоритмической персонализации контента) требует высокой квалификации преподавателей и оперативного реагирования. Риск формального усвоения материала без глубокой внутренней переработки существует при преобладании лекционных форм. Недостаточная интеграция с практической подготовкой в войсках снижает возможности закрепления знаний в реальных условиях служебной деятельности.

Рекомендации по повышению эффективности:

1. Увеличить долю практических и интерактивных занятий (анализ реальных информационных кампаний, моделирование сценариев, работа с открытыми источниками).
2. Разработать учебно-методические комплексы, включающие электронные кейсы и симуляторы, позволяющие отрабатывать навыки распознавания признаков дестабилизации в условиях, приближённых к реальным.
3. Усилить междисциплинарные связи с кафедрами тактики, специальной подготовки и военно-политической работы, обеспечивая перенос знаний в практическую сферу.
4. Ввести элементы исследовательской работы курсантов (мониторинг информационного пространства, подготовка аналитических записок, участие в научных конференциях).
5. Организовывать встречи с практиками – офицерами, имеющими опыт участия в обеспечении общественного порядка в условиях протестных акций, для обмена опытом и формирования реалистичных представлений о характере угроз.
6. Регулярно проводить диагностику уровня сформированности компонентов служебной бдительности (анкетирование, экспертные оценки, анализ практических действий) с целью коррекции образовательного процесса.
7. Рассмотреть возможность расширения объёма дисциплины или включения её модулей в обязательную часть учебных планов по специальностям правового и военно-политического профилей.

8. Создать банк актуальных кейсов и материалов для анализа, обновляемый с учётом текущей военно-политической обстановки и эволюции технологий гибридных угроз.

Реализация указанных рекомендаций позволит повысить качество подготовки офицерских кадров войск национальной гвардии и укрепить их способность эффективно противодействовать вызовам XXI века. Особое значение имеет формирование у курсантов не только знаний, но и устойчивых профессиональных установок, обеспечивающих готовность к действиям в условиях неопределённости и информационного давления.

Таким образом, дисциплина «Цветные революции как угроза национальной безопасности Российской Федерации» играет существенную роль в системе формирования служебной бдительности курсантов Военной академии войск национальной гвардии Российской Федерации. Она обеспечивает теоретическую базу для понимания современных гибридных угроз, развивает аналитические способности, укрепляет ценностные ориентации и способствует переносу знаний в практическую сферу служебной деятельности.

Изучение технологий цветных революций, их исторических прецедентов, акторов, инструментов и этапов реализации позволяет будущим офицерам формировать системное видение угроз внутренней безопасности. Педагогические механизмы – когнитивный, аналитический, ценностно-мотивационный, практико-ориентированный и интеграционный – обеспечивают комплексное воздействие на все компоненты служебной бдительности. Эмпирические наблюдения подтверждают положительное влияние курса на интерес к вопросам национальной безопасности, критическое отношение к информационным потокам и готовность к действиям в условиях дестабилизации.

В условиях, когда технологии «цветных революций» продолжают совершенствоваться и адаптироваться к новым цифровым реалиям, системное изучение данной проблематики становится неотъемлемым элементом подготовки офицера, способного надёжно защищать конституционный строй, права и свободы граждан, общественную безопасность и государственный суверенитет Российской Федерации. Дальнейшее развитие дисциплины, её методическое обеспечение и интеграция с другими компонентами образовательной программы позволят повысить качество подготовки кадров войск национальной гвардии и укрепить их способность эффективно противодействовать вызовам XXI века.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой количественных методов оценки влияния дисциплины на уровень служебной бдительности, созданием симуляционных моделей для отработки навыков распознавания гибридных угроз, а также с изучением долгосрочных эффектов курса на профессиональную деятельность выпускников Академии. Важным направлением является также сравнительный анализ опыта преподавания аналогичных дисциплин в других военных вузах России и дружественных государств.

В заключение следует подчеркнуть, что в условиях современных гибридных угроз подготовка офицерских кадров войск национальной гвардии не может ограничиваться традиционными формами военно-специальной подготовки. Формирование служебной бдительности требует системного понимания политико-технологической природы угроз, способности к критическому анализу информационного пространства и готовности к действиям в условиях неопределённости. Дисциплина «Цветные революции как угроза национальной безопасности Российской Федерации» вносит существенный вклад в решение этой задачи и заслуживает дальнейшего развития как важный элемент системы подготовки защитников конституционного строя Российской Федерации.

Опыт преподавания курса в Академии может служить основой для распространения лучших практик в системе военного образования Росгвардии. Разработка единых учебно-методических комплексов, создание банка кейсов, организация межвузовских семинаров и конференций по проблематике гибридных угроз будут способствовать повышению качества подготовки офицерских кадров и укреплению национальной безопасности России в целом.

Список литературы

1. Гапич А.Э., Лушников Д. А. Технологии цветных революций: монография. Москва:РИОР. 2026. 126 с.
2. Наумов А.О. «Цветные революции» на постсоветском пространстве: взгляд десять лет спустя // Государственное управление. Электронный вестник Выпуск № 45 – 2014. – № 1. – С. 148–178.
3. Кузьмина В.М., Пархомчук М.А. «Цветные революции» на постсоветском пространстве: социально-экономические предпосылки и последствия. // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. – 2021;11(5). – 160–170.
4. Цветкова Н.А. Дискурс «цветных революций» // Постсоветские исследования. – 2019. Т. 2, № 2. – С. 940–950.
5. Белова Н.Е. Технологии организации «цветных революций» на постсоветском пространстве // Приволжский научный вестник. 2014. № 12-2(40). С. 100–103.
6. Караганов С.А. Россия и мир: новая эпоха. – М.: АСТ, 2018. – 352 с.
7. Бейссингер М. Националистическая мобилизация и коллапс советского государства. – М.: Новое литературное обозрение, 2011. 728 с.

8. Хантингтон С. Третья волна. Демократизация в конце XX века. – М.: РОССПЭН, 2003. – 368 с.
9. Шагов А. Е. К вопросу о характере «цветных революций» на постсоветском пространстве // Современная научная мысль. 2022. № 5. С. 217–221
10. Грибин Н. П., Плетнев В. Я. «Белорусский синдром» в контексте обновлённой дорожной карты «цветных революций» // Власть. 2021. № 2. С. 9–21.
11. Григорьев О.В. Национальная безопасность России сквозь призму дихотомии «Запад – Восток» // Историческая и социально-образовательная мысль. 2019. Т. 11. № 2. С. 15-23.

Список источников

12. Федеральный закон от 03.07.2016 № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2016. – № 27 (часть I). – Ст. 4159.
13. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (утв. Указом Президента РФ от 02.07.2021 № 400) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2021. – № 27 (часть II). – Ст. 5351.
14. Кийко А.Ю. Цветные революции как угроза национальной безопасности Российской Федерации: учебное пособие. – СПб.: Военная академия войск национальной гвардии, 2023.
15. Положение о Федеральной службе войск национальной гвардии Российской Федерации (утв. Указом Президента РФ от 30.09.2016 № 510) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2016. – № 41. – Ст. 5802.
16. Военная доктрина Российской Федерации (утв. Президентом РФ 25.12.2014 № Пр-2976) // Российская газета. – 2014. – 30 декабря.
17. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по специальностям 40.05.01, 56.05.08, 37.05.02. – URL: https://fgosvo.ru (дата обращения: 15.07.2026).
18. Приказ Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 24.05.2022 № 165 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования, программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, реализуемым в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка в военных образовательных организациях высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации» Официальное опубликование правовых актов http://publication.pravo.gov.ru› Номер опубликования:0001202206270030. Дата опубликования:27.06.2022. (дата обращения: 08.07.2026).
19. Официальный сайт Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации. Раздел кафедры философских и социально-экономических дисциплин. – URL: https://vagv.rosgvard.ru (дата обращения: 20.07.2026).
20. Шарп Дж. От диктатуры к демократии: Концептуальные основы освобождения / пер. с англ. – М.: Новое издательство, 2012. – 84 с.

Дата публикации 27.09.2026

УДК 378.016:811.161.1

Кобелева Е.П. Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов в сфере инвестиционного консалтинга в процессе проектной деятельности на иностранном языке

Кобелева Елена Павловна
канд. пед. наук, доцент, Сибирский государственный университет путей сообщения
Сибирский государственный университет водного транспорта, РФ, г. Новосибирск
kobelevaep@mail.ru

Developing professional competencies of investment consulting specialists through their project work in a foreign language

Kobeleva Elena Pavlovna
Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Siberian Transport University
Siberian State University of Water Transport, Russia, Novosibirsk

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций будущих специалистов в сфере финансового консалтинга в процессе профессиональной иноязычной подготовки в вузе. Особое внимание уделено организации проектной деятельности студентов на иностранном языке, которая представляет собой результативное взаимодействие участников образовательного процесса, направленное на решение реальных и имитационных профессиональных задач на иностранном языке. В работе детализируется содержание проектной деятельности, которая представлена как совокупность допроектного, проектного и оценочного этапов. В статье рассмотрены функции студентов и преподавателя на каждом из этапов проектной деятельности на иностранном языке.

Ключевые слова: профессиональная иноязычная подготовка, финансовый консалтинг, профессиональные компетенции, проектная деятельность, вуз.

Abstract. The article examines the development of professional competencies in future financial consulting specialists in the process of their professional foreign-language training at a university. Particular attention is paid to organizing student project work conducted in a foreign language; this process involves effective interaction aimed at solving real and simulated professional tasks using a foreign language. The paper details the content of the project work, outlining its structure that comprises pre-project, project, and assessment stages. It also discusses the respective roles of students and a teacher at each stage of the project work.

Keywords: professional foreign-language training, financial consulting, professional competencies, project work, higher education institution

В соответствии с требованиями современного рынка труда, выпускники неязыковых вузов должны иметь сформированную профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию, которая позволит им эффективно функционировать в академической и профессиональной среде. Так, специалисты по

финансовой деятельности планируют, разрабатывают, организовывают, управляют, инвестируют, руководят и проводят количественный анализ систем финансовой отчетности или финансов отдельных лиц, организаций и общественных или частных учреждений [1]. Среди выполняемых обязанностей специалистов в сфере инвестиционного консалтинга можно отметить подготовку и организацию финансовой отчетности организации; анализ финансовых материалов организации; предоставление финансовых рекомендаций физическим лицам и организациям; подготовку аналитических отчетов по отдельным экономическим секторам и экономике в целом [2].

В настоящее время обучение иностранному языку будущих финансистов, специалистов в области финансового консалтинга является предметом активной научной дискуссии и характеризуется поиском методических решений, направленных на повышение эффективности обучения за счет применения различных методов, ориентированных на формирование профессиональных компетенций будущих специалистов и их адаптирования к современным экономическим и социальным моделям [3, 4]. Целью данного исследования является анализ использования профессионально ориентированной проектной деятельности в процессе иноязычной подготовки будущих финансистов.

Освоение дисциплины «Профессиональный иностранный язык» программы магистратуры «Финансовый консалтинг» направлено на формирование навыков практического владения английским языком для осуществления делового общения в сфере финансового консалтинга; для работы с информацией профессионального характера (поиск, перевод, анализ), осуществления научно-исследовательской деятельности.

В результате освоения данной дисциплины обучающийся должен овладеть следующими результатами обучения (табл.1):

*з*нать терминологию в рамках изучаемого материала; основы исследовательской деятельности на иностранном языке; основы письменной и устной коммуникации на иностранном языке [5];

уметь работать с информацией профессионального характера из аутентичных источников на иностранном языке; написать аннотацию к научной статье на иностранном языке и выделить ключевые слова; подготовить сообщение на иностранном языке;

владеть навыками презентации результатов научного исследования и речевого взаимодействия на иностранном языке [6].

Таблица 1. Содержание дисциплины «Профессиональный иностранный язык»

№ п/п	Наименование раздела (формулировки изучаемых вопросов)
1.	Module 1 Accounting (International Accounting (and Reporting) Standards/IAS/IARS) within financial management and consulting 1.1 Accounting vs. bookkeeping in corporations 1.2 Types, areas and methods of accounting 1.3 Generally accepted accounting principles (GAAP) in IAS/IARS
2.	Module 2 Financial statements for financial consulting 2.1 Balance sheet 2.2 Profit and loss account 2.3 Cash flow statement
3.	Module 3 Company performance analysis for financial consulting in investments 3.1 Stage 1: Preliminary research 3.2 Stage 2: Horizontal and vertical analysis 3.3 Stage 3: Ratio analysis

Изложенные выше требования к иноязычной подготовке будущих специалистов в сфере финансового консалтинга обусловливает методическую целесообразность использования практико-ориентированной проектной деятельности студентов на иностранном языке. Основываясь на анализе научных работ, детализирующих и обобщающих педагогический потенциал проектной деятельности обучающихся, предлагаем собственную трактовку данного понятия: «проектная деятельность» – продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на реализацию учебного проекта, моделирующего будущую профессиональную деятельность обучающихся [7].

Таким образом, реализация проектной деятельности на иностранном языке способствует:

1) интеграции иностранного языка в профессиональный контекст обучающихся [8];

2) формированию модели социального поведения в определенном профессиональном сообществе (работа в команде, практика принятия решений, делегирование полномочий и пр.);

3) комплексному использованию технических средств обучения (на этапе разработки проекта, презентации его результатов («продукта» проекта), а также дистанционного взаимодействия обучающихся и преподавателя).

Следовательно, проектная деятельность на иностранном языке формирует уверенное владение профессией, иностранным языком и современными информационными технологиями.

В целях организации проектной деятельности на иностранном языке целесообразно выделить три ее основных этапа (рис. 1).

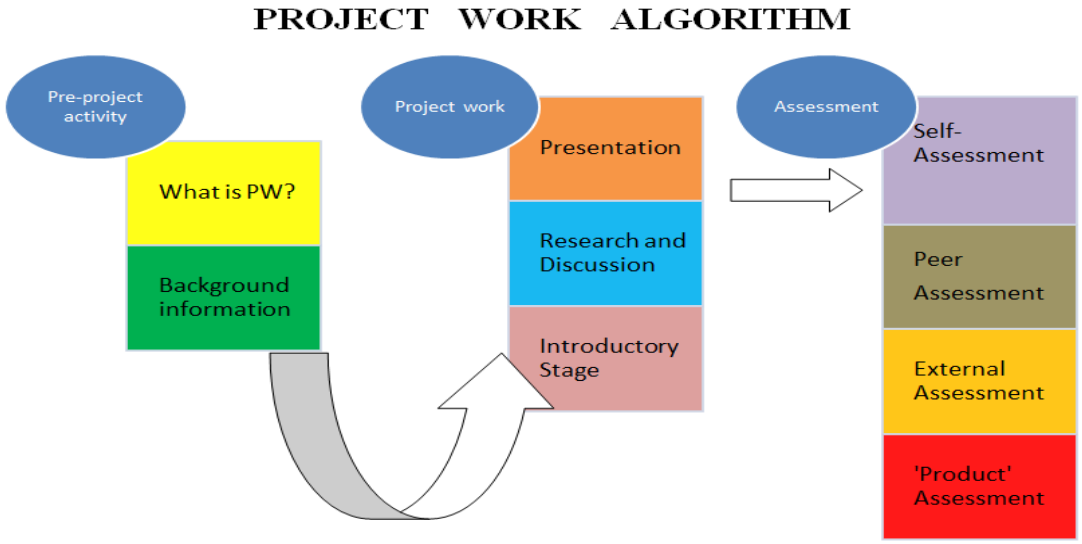


Рисунок 1. Алгоритм проектной деятельности

Допроектный этап (Pre-Project Activity) нацелен на понимание сути проектной деятельности, овладение фоновыми знаниями по теме проекта, изучение терминологии по теме проекта, овладение навыками презентации, дискуссии и ведения деловой встречи.

Проектный этап (Project Work) подразумевает определение проблемного поля, цели, задач проекта (Introductory Stage); сбор и анализ информации (Research and Discussion); презентацию результатов проекта (Presentation).

Оценочный этап (Assessment) включает самооценку (Self-Assessment), взаимооценку (Peer Assessment), экспертную оценку, а также оценивание «продукта» проекта (External Assessment and 'Product' Assessment).

Важно понимать, что на разных этапах проектной деятельности преподаватель и студенты выполняют различные функции, при этом происходит поэтапное увеличение доли самостоятельной работы студентов.

На допроектном этапе студенты изучают профессиональную терминологию по теме проекта; имеют практику подготовки и проведения презентаций, деловых встреч, организации переговорного процесса (на иностранном языке); определяют проблемное поле проекта путем «мозгового штурма», дискуссии; формулируют проблему, цель и задачи проекта; обсуждают варианты «продукта» проекта; занимаются поиском необходимой литературы, определяют методы сбора и систематизации

информации; знакомятся с критериями оценки проекта и с технологической картой студента. Деятельность преподавателя на данном этапе включает объяснение сути и структуры проектной деятельности; проведение серии занятий, направленных на овладение профессиональной терминологией, обучение навыкам презентации, организации деловой встречи, переговорного процесса (на иностранном языке); участие в определении проблемного поля проекта; представление критериев оценки проекта; формирование микрогрупп (по необходимости).

На проектном этапе студенты изучают информацию по теме проекта; анализируют ее, занимаются подготовкой докладов и презентаций, дискуссии; осуществляют устную презентацию результатов проектной деятельности на английском языке в форме «круглого стола», встречи, дискуссии; предоставляют письменный отчет о проведенном исследовании на иностранном языке;

демонстрируют «продукт» проекта (фильм, аналитические справки, отчеты и др.). Преподаватель, в свою очередь, осуществляет косвенное руководство проектной деятельностью студентов; участвует в обсуждении промежуточных результатов.

На оценочном этапе функции студентов и преподавателя пересекаются и выражаются в оценке результатов проектной деятельности и полученных результатов по предложенным критериям; формулировании предложений по развитию проекта [9].

Целесообразно отметить, что эффективная проектная деятельность студентов подразумевает ряд условий готовности (рис. 2).

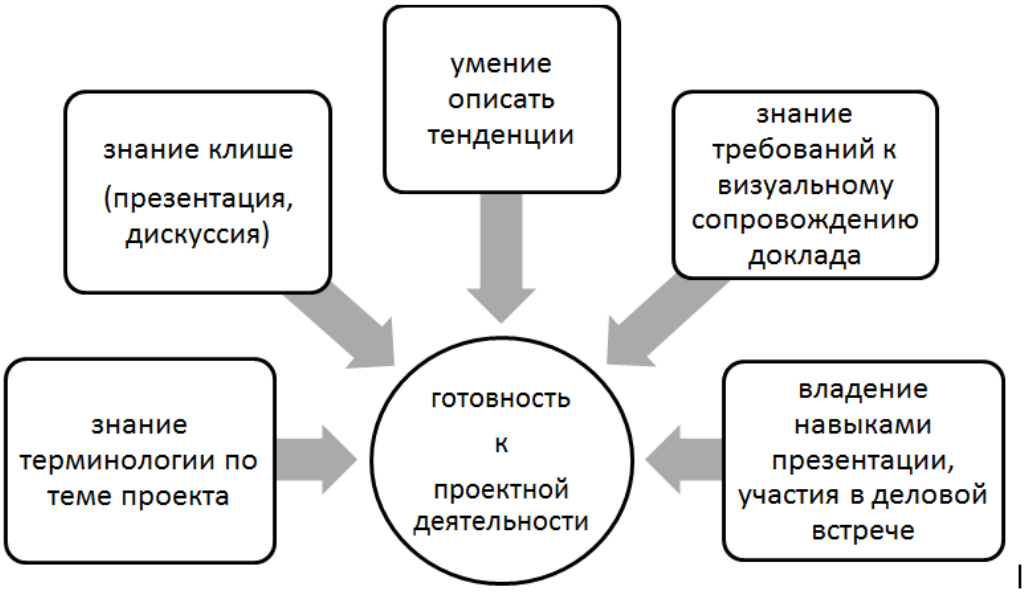


Рисунок 2. Условия готовности студентов к проектной деятельности на иностранном языке

Таким образом, иноязычная подготовка специалистов в сфере финансового консалтинга направлена на формирование профессиональных компетенций будущих специалистов, которые обеспечивают их эффективную деятельность, связанную с аналитикой финансовых данных, генерацией финансовой отчетности, взаимодействием как с индивидуальными, так и корпоративными клиентами. Практика преподавания дисциплины «Профессиональный иностранный язык» студентам программы магистратуры «Финансовый консалтинг» доказала высокую эффективность проектной деятельности студентов на иностранном языке, направленную не только на формирование профессиональной иноязычной компетенции, но и в целом профессиональной компетентности будущих специалистов обозначенного профиля.

Список литературы

1. Дигтяр О. Ю. Особенности применения функционального подхода в обучении иностранному языку студентов финансового факультета // МНКО. 2023. №6 (103).
2. Земцов А. А., Осипова Т. Ю. Подготовка финансовых консультантов в вузе как перспективное направление многоуровневого профессионального образования финансистов // ПУФ. 2015. №1 (17).
3. Стучинская Е. А. К вопросу о формировании профессиональных и надпрофессиональных компетенций у будущих специалистов в сфере внешнеэкономической деятельности / Восток - Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков : Материалы V Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 15 марта 2022 года. Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2022. С. 164-169.
4. Кирякова О. А. Психологические основы формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов технического вуза // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 3-3 (90). С. 185-188.
5. Балмасова Т. А. Особенности обучения второму иностранному языку в неязыковом вузе // Восток - Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков : Материалы IV Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 04 марта 2021 года. Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2021. С. 10-15.
6. Комкова А. С., Кобелева Е. П., Стучинская Е. А., Крутько Е. А. Формирование метакомпетенций студентов вуза в процессе научно-исследовательской работы на иностранном языке // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 2. С. 3718-3725.

7. Кобелева Е. П. Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих экономистов транспортной отрасли : специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Барнаул, 2012. 220 с.
8. Зубков А. Д., Сыроквашин М. М. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в вузе: сложности и перспективы // Мир педагогики и психологии. 2025. № 3(104). С. 50-57.
9. Зубков А. Д. Оценка уровня сформированности профессиональной иноязычной компетенции у студентов-экономистов на основе обучения через МООК // Ценности и смыслы. 2026. № 2(102). С. 137-147.

Дата публикации 23.09.2026

УДК 377.44

Нурматова Г.А., Озерова Н.Е., Свечаревская С.А., Вертелецкая Д.В. Диагностика профессиональных компетенций и выявление дефицитов как основа непрерывного профессионального роста педагогов

Нурматова Галина Анатольевна
методист центра непрерывного повышения профессионального мастерства Белгородского института развития образования РФ, г. Белгород
nurmatova_ga@belgov.ru

Озерова Наталья Евгеньевна
методист центра непрерывного повышения профессионального мастерства Белгородского института развития образования РФ, г. Белгород
ozeroova_ne@belgov.ru

Свечаревская Светлана Александровна
заведующий центром непрерывного повышения профессионального мастерства Белгородского института развития образования РФ, г. Белгород
svecharevskaya_sa@belgov.ru

Вертелецкая Диана Витальевна
методист центра непрерывного повышения профессионального мастерства Белгородского института развития образования РФ, г. Белгород
verteletskaya_dv@belgov.ru

Diagnosis of professional competencies and identification of deficits as the basis for continuous professional growth of teachers

Nurmatova Galina Anatolyevna
Methodologist at the Center for Continuous Professional Development of the Belgorod Institute for the Development of Education of the Russian Federation, Belgorod

Ozerova Natalya Evgenievna
Methodologist at the Center for Continuous Professional Development of the Belgorod Institute for Educational Development of the Russian Federation, Belgorod

Svecharevskaya Svetlana Alexandrovna
Head of the Center for Continuous Professional Development at the Belgorod Institute for Educational Development of the Russian Federation, Belgorod

Verteletskaya Diana Vitalievna
Methodologist at the Center for Continuous Professional Development of the Belgorod Institute for Educational Development of the Russian Federation, Belgorod

Аннотация. В статье рассматривается диагностика профессиональных компетенций как систематическая оценка знаний и качеств педагога, необходимая для его непрерывного развития в условиях меняющихся образовательных технологий.

Актуальность темы обусловлена потребностью учителей в адаптации к инновациям, цифровизации и эффективному взаимодействию с участниками процесса. В статье анализируются ключевые блоки компетенций: предметные, методические, психолого-педагогические. Рассматриваются подходы, используемые при проведении диагностики, способы обработки результатов диагностики, направления использования результатов диагностики, методы оценки. Особое внимание уделено мониторингу профессионального роста и формированию индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ), направленных на устранение выявленных дефицитов. Работа объединяет теорию и практику внедрения диагностики, способствуя повышению качества образования через адресное развитие педагогов.

Ключевые слова: педагоги, диагностика, непрерывное профессиональное развитие, дефициты, компетенции, ИОМ, научно-методическое сопровождение.

Abstract. The article examines the diagnosis of professional competencies as a systematic assessment of a teacher's knowledge and qualities, which is necessary for their continuous development in the context of changing educational technologies. The relevance of the topic is due to teachers' need to adapt to innovations, digitalization, and effective interaction with the participants in the process. The article analyses the key blocks of competencies: subject-specific, methodological, and psychological-pedagogical. It examines the approaches used in conducting diagnostics, the methods for processing diagnostic results, the ways in which diagnostic results are used, and the assessment methods. Special attention is paid to monitoring professional growth and the development of individual educational routes (IERs) aimed at eliminating identified shortcomings. The regulatory and legal framework that ensures the legitimacy of assessment procedures is also covered. The work combines theory and practice in implementing diagnostics, contributing to an improvement in the quality of education.

Keywords: teachers, diagnostics, continuous professional development, deficits, competencies, IOM, scientific and methodological support.

В Белгородской области функционирует региональная система научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций как сегмент федерального единого образовательного пространства. Являясь координатором данной системы, Белгородский институт развития образования обеспечивает непрерывное профессиональное совершенствование управленческих кадров и педагогических работников образовательных организаций Белгородской области, которое включает дополнительное профессиональное образование и непрерывное методическое сопровождение по профилю педагогической деятельности, с учётом актуальных направлений государственной образовательной политики и выявленных профессиональных проблем на уровне региона, муниципалитетов, каждого учителя.

С целью создания условий для профессионального становления и развития учителей Белгородской области на протяжении всего периода осуществления педагогической деятельности в 2026 году Белгородский институт развития образования обеспечил непрерывное профессиональное совершенствование 9 595

педагогических работников региона. В рамках реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации 8 585 учителей прошли обучение на региональном уровне, а 1 010 педагогов повысили свою компетенцию на базе ведущих вузов страны.

Научно-методическое сопровождение педагогов и управленцев в регионе осуществляется через функционирование регионального сегмента единой федеральной системы сопровождения педагогических работников и управленческих кадров (РС НМС). Данная система охватывает региональный, муниципальный, институциональный и индивидуальный уровни и направлена на устранение профессиональных дефицитов. Координатором системы выступает центр непрерывного повышения профессионального мастерства (ЦНППМ). Процедура диагностики профессиональных компетенций педагогических работников, ежегодно проводимая ЦНППМ, является отправной точкой для организации целенаправленного сопровождения непрерывного профессионального роста педагогов и повышения их педагогической компетентности. Цель проведения диагностики – формирование единых подходов к развитию профессионализма педагогов и управленцев области на основе выявленных дефицитов и кадрового резерва по ключевым школьным предметам. Основными задачами является устранение профессиональных дефицитов через индивидуальные образовательные маршруты, методическое сопровождение непрерывного развития кадров и обеспечение деятельности ЦНППМ в рамках нацпроекта «Образование» [3].

Диагностический процесс опирается на лучшие практики как отечественной, так и зарубежной педагогики и реализуется через выполнение заданий, подготовленных региональными специалистами. Предметом оценки выступают предметные, методические и психолого-педагогические навыки преподавателя, которые проверяются по итогам сдачи диагностической работы.

Предметная подготовка оценивается в рамках требований ФГОС и основной образовательной программы. Помимо этого, проверяется глубина знания истории дисциплины, ее роли в мировой науке и культуре. Педагог решает типовые задачи профильной области, давая как краткие, так и развернутые ответы. Критерии оценки для обоих форматов едины: это точность, полнота ответа и его соответствие уровню знаний учащихся [1].

При проверке методических компетенций фокус смещается на знание основ методики преподавания, принципов системно-деятельностного подхода, современных педагогических технологий и разнообразных форм обучения, включая

внеурочную деятельность. В этом блоке учитель демонстрирует умение находить решения для конкретных педагогических ситуаций. Эксперты анализируют адекватность выбранных способов, наличие логического обоснования, а также полноту и достоверность аргументации [4].

Оценка психолого-педагогических компетенций направлена на проверку знания механизмов усвоения материала и способности применять эти знания на практике. Решая тестовые задания, педагог ищет пути решения проблемных ситуаций. Здесь, как и в предыдущем блоке, ключевыми критериями выступают адекватность предложенных методов, их обоснованность, а также полнота и точность доводов [7].

Оценка эффективности руководства в сфере образования всесторонне анализирует основные аспекты управленческой деятельности, сверяя теоретическую подготовку специалиста с практическими требованиями его должности. Проверочный материал структурирован по трем уровням сложности: базовому, повышенному и высокому. Задания варьируются от тестов с одним или несколькими верными вариантами, заданий на соотнесение и установление порядка до вопросов, требующих развёрнутого ответа.

При определении контролируемых параметров эксперты опираются на Профессиональный стандарт педагога, Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), законодательство РФ в сфере образования и методики оценки ключевых компетенций учителей. Кроме того, при разработке диагностических инструментов применяется актуализированная редакция профессионального стандарта для педагогов начального, основного и среднего общего образования (от 16.06.2019 г.) [6].

ЦНППМ отвечает за обработку полученных данных, включая анализ развёрнутых ответов участников. Выявление профессиональных недостатков проводится с использованием уровневого подхода, что позволяет классифицировать их по трём категориям: высокий, средний и низкий уровни дефицитов.

Высокая доля невыполненных заданий (менее 60 %) указывает на недостаточную предметную компетентность преподавателя, что требует устранения пробелов через индивидуальную программу профессионального развития. Показатели выполнения работы в диапазоне от 60 % до 80 % свидетельствуют о среднем уровне дефицитов, который можно компенсировать как индивидуальным планом, так и курсами повышения квалификации по профильным программам. Если

результат превышает 80 %, это подтверждает высокий уровень подготовки педагога и отсутствие существенных недостатков.

В контексте компетенций (предметных, методических и психолого-педагогических) высокий уровень дефицитов отражает неспособность учителя справляться с типовыми рабочими задачами. Средний показатель означает трудности при решении профессиональных вопросов в изменяющихся или новых условиях. Низкий уровень дефицитов, в свою очередь, говорит о неумении педагога действовать эффективно в нестандартных, сложных ситуациях [5].

Полученные в ходе диагностики данные, позволяют формировать объективную информационную базу, необходимую для разработки индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) и совершенствования программ дополнительного профессионального образования. Опираясь на выявленные профессиональные недостатки, региональный методический центр совместно с шестью межмуниципальными методическими центрами направляет свою работу на развитие педагогических компетенций, анализ качества преподавания, внедрение форматов «горизонтального обучения» и предоставление индивидуальной методической поддержки учителям. Так, в первом полугодии 2026 года было разработано 680 ИОМ.

В сентябре 2025 года в диагностике профессиональных компетенций приняли участие 8752 педагогов Белгородской области, в их числе 562 учителя русского языка, 1406 математиков, 508 физиков, 423 химика, 577 биологов, 187 учителей литературы, 275 учителей истории, 257 учителей обществознания, 190 географов, 495 информатиков, 270 учителей иностранного языка, 3215 учителей начальных классов и 387 управленческих кадров системы общего образования.

По результатам диагностики 3982 педагога достигли высокого уровня предметных компетенций, что составило 45,5 % от общего количества диагностируемых. Высокий дефицитарный уровень демонстрируют 1323 педагогических работников (15,1 %).

В таблице №1 представлены результаты выполнения педагогами диагностических заданий по предметам.

Таблица №1. Результаты диагностики по отдельным предметам

№ п/п	Предмет	Общее количество участников	Результаты участников					
			Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
			1		2		3	
			чел.	%	чел.	%	чел.	%
1.	Русский язык	562	291	51,8	200	35,6	71	12,6
2.	Математика	1406	843	59,9	379	26,9	184	13,2
3.	Физика	508	263	51,8	183	36	62	12,2
4.	Химия	423	311	73,5	87	20,5	25	6
5.	Биология	577	434	75,3	119	20,6	24	4,1
6.	Литература	187	104	55,6	80	42,8	3	1,6
7.	История	275	227	82,5	43	15,6	5	1,9
8.	Обществознание	257	199	77,4	46	17,9	12	4,7
9.	География	190	111	58,4	72	37,9	7	3,6
10.	Информатика	495	51	10,3	239	48,3	205	41,4
11.	Английский язык	270	148	54,8	82	30,4	40	14,8
12.	Учителя начальных классов	3215	751	23,4	1804	56,1	660	20,5
13.	Управленческие кадры	387	249	64,3	113	29,2	25	6,5
ИТОГО		8752	3982	45,5	3447	39,4	1323	15,1

Средний процент выполнения педагогами диагностических заданий по направлениям представлен в диаграмме №1.



Диаграмма №1. Средний процент выполнения диагностики по направлениям.

Анализ итогов диагностики профессиональных компетенций педагогических работников и управленческих кадров Белгородской области и определение на их основе профессиональных дефицитов позволил определить основные направления научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, направленные на устранение выявленных дефицитов по итогам оценки профессиональных компетенций и обеспечил непрерывное повышение профессионального мастерства включая:

– планирование учебной деятельности на основе вариативных форм ее организации. Осуществление подбора методик обучения, обеспечивающих его

индивидуализацию и создание зоны ближайшего развития обучающихся. Реализация содержания ФГОС соответствующего уровня общего образования;

– планирование учебной деятельности на основе вариативных форм ее организации. Разработка и применение современных психолого-педагогических технологий обучения. Содержание ФГОС соответствующего уровня общего образования. Содержание и развитие учебного предмета и методик обучения учебному предмету;

– изучение принципов и методик разработки средств (инструментов) оценки образовательных результатов, обучающихся;

– педагогическое оценивание деятельности обучающихся и применение инструментария объективной оценки образовательных результатов содержания учебного предмета;

– выбор и использование эффективных форм организации сотрудничества с коллегами в решении задач совместной деятельности по повышению качества обучения. Методика организации совместного решения задач повышения качества обучения и воспитания;

– совершенствование в области психолого-педагогической компетентности педагогических работников;

– совершенствование в области ИКТ-компетентности педагогических работников и управленческих кадров;

– изучение профессиональных компетенций руководителей и заместителей руководителя в области управления процессами требует дополнительных аналитических исследований [2].

Белгородским институтом развития образования были скорректированы дополнительные профессиональные программы повышения квалификации в соответствии с выявленными в ходе анализа проблемами на основе диагностики профессиональных компетенций в части психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Список литературы

1. Алтыникова Н.В., Музаев А.А. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов // Психологическая наука и образование. — 2019. — Т. 24. — № 1. — С. 41.
2. Гутник И.Ю. Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования // Наука для образования сегодня. — 2021. — Т. 11. — № 4. — С. 45.
3. Замятина О.М. Матрица компетенций современного школьного педагога // Вестник ТГПУ. — 2020. — № 6 (212). — С. 125.

4. Усачёва И.В. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. — 2022. — № 2. — С. 112.
5. Вороткова И.Ю. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности // Научные труды Московского гуманитарного университета. — 2022. — № 2. — С. 112.
6. Шадрина Е.В. Диагностика профессиональных дефицитов педагога в условиях реализации обновлённых ФГОС и ФОП: возможности и ограничения самооценочной анкеты // Учительский журнал. — 2026. — № 4. — С. 21.
7. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий: учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей / В.С. Аванесов. — 2-е изд., перераб. и расшир. — М.: Центр педагогического тестирования, 2005. — 156 с.

Дата публикации 30.09.2026

УДК 374.7

Нечаева О.А., Вошта В.Ю. Микрообучение взрослых: принципы, дизайн и интеграция в систему обучения

Нечаева Ольга Алексеевна
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики, заместитель директора института педагогики, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, РФ, г. Калуга
nechaevaoa@tksu.ru

Вошта Валерия Юрьевна
магистрант института педагогики, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, РФ, г. Калуга
alicelera98@mail.ru

Microlearning for adults: principles, design and integration into the learning system

Nechaeva Olga Alekseevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Deputy Director of the Institute of Pedagogy, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Russia, Kaluga

Voshta Valeriia Yurevna
Master's student of the Institute of Pedagogy, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Russia, Kaluga

Аннотация. В статье рассматривается проблема проектирования микрокурсов для взрослых, при котором краткость формата не приводит к фрагментарности знаний. На основе анализа работ по андрагогике, теории когнитивной нагрузки и педагогическому дизайну обосновывается положение о том, что результативность микрообучения определяется качеством его методической проработки. Предложены алгоритм разработки микрокурса на основе модели ADDIE и показатели оценки результативности коротких форматов обучения.

Ключевые слова: микрообучение, андрагогика, когнитивная нагрузка, педагогический дизайн, модель ADDIE, корпоративное обучение, оценка результативности

Abstract. The article deals with the problem of designing microcourses for adults so that the brevity of the format does not lead to fragmented knowledge. Drawing on research in andragogy, cognitive load theory and instructional design, it is argued that the effectiveness of microlearning depends on the quality of instructional work. An algorithm for developing a microcourse based on the ADDIE model and metrics for evaluating short formats are proposed.

Keywords: microlearning, andragogy, cognitive load, instructional design, ADDIE model, corporate training, effectiveness evaluation

Введение

Микрообучение, то есть подача материала небольшими законченными блоками, распространилось в корпоративном обучении. Отделы L&D (Learning & Development, обучение и развитие персонала) выбирают этот формат по понятным причинам. Его легко вписать в рабочий график, к модулю можно вернуться в ту минуту, когда возникла задача, а короткие повторения удерживают материал в памяти [4]. В систематическом обзоре W. K. Monib, A. Qazi и R. A. Apong микрообучение описано как целевой контент небольшого объема, ориентированный на конкретное действие. Проектировать его, считают авторы, нужно с опорой на андрагогику (теорию и практику обучения взрослых) и теорию когнитивной нагрузки: от них зависит, что войдет в модуль, в какой форме и каких результатов ожидать [5].

При чрезмерном дроблении темы знания распадаются на отдельные факты, а усвоение остается поверхностным, на что обращают внимание В.И. Блинов с соавторами [1, с. 43]. Получив набор несвязанных модулей, человек вынужден сам достраивать логику предмета, что удается далеко не каждому. Связность закладывают заранее, на уровне педагогического дизайна, когда продумывают содержание, задания и контроль.

С.А. Золотухин предлагает не считать микрообучение отдельной технологией. Работать с небольшими учебными единицами умели задолго до цифровых платформ: достаточно вспомнить программированное и модульное обучение. Сам термин автор раскладывает на три трактовки (обучение через мобильные устройства, работу с микромодулями и микрофрагментирование материала) и замечает, что в корпоративном секторе и ДПО (дополнительном профессиональном образовании) прижились микромодули, тогда как школа и вуз тяготеют к логике программированного обучения [2]. Мы разделяем эту позицию: из нее вытекает, что у микромодуля те же обязательные части, что у любой учебной единицы: цель, содержание, действие учащегося и контроль. Однако исходный материал разработчику приходится перерабатывать: механическое деление готового текста результата не дает.

Иногда серия модулей составляет всю программу. Чаще модули сопровождают длинный курс и работают на закрепление. Третий вариант называют just-in-time («точно в срок»): сотрудник открывает модуль тогда, когда сталкивается с конкретной задачей, например впервые заполняет новую форму отчета. Во всех трех режимах учеба идет параллельно работе, и к материалу возвращаются не раз.

Актуальность темы связана с тем, что микрообучение в корпоративном обучении и ДПО распространяется быстрее, чем складывается методика его проектирования. Границы между модулями нередко проводят по возможностям платформы или по тому, сколько минут у сотрудника найдется между задачами. Закономерности усвоения материала взрослыми при этом учитываются в последнюю очередь. Нужен подход, где учтены сразу закономерности обучения взрослых, пределы когнитивной обработки информации и целостность содержания.

Цель статьи — обосновать принципы микрообучения взрослых и предложить такой подход к проектированию микрокурсов, при котором содержание не распадается на куски, а знания доходят до рабочих задач.

Материал и методы

Мы опирались на работы по андрагогике, когнитивной теории обучения и педагогическому дизайну, а также на описанные в литературе модели и практики разработки микрокурсов для взрослых.

Методы исследования — теоретический анализ литературы, сопоставление подходов к обучению взрослых и обобщение педагогических и когнитивных оснований проектирования. Работа имеет теоретический характер, поэтому изложение следует логике рассуждения. Вначале рассматриваются требования к содержанию, затем этапы разработки и оценки, в заключительной части — условия встраивания коротких модулей в систему обучения.

Андрагогические основания проектирования микрокурсов

Взрослый приступает к обучению, уже имея профессиональный опыт, собственную мотивацию и прагматичный вопрос о пользе предлагаемого материала. По М. Ноулзу [6], взрослый лучше усваивает то, смысл чего для своей работы понимает, что может сопоставить с прежним опытом и применить к реальной задаче. Для микромодуля это значит, что цель должна читаться с первого экрана, а содержание — выводить на действие. Хорошо работают задания, где новое знание сразу соотносится со знакомой профессиональной ситуацией. Если результат пригодится уже завтра, внутренняя мотивация, как правило, растет.

Ноулз, однако, писал о продолжительных программах. В микроформат его положения напрямую не переносятся. В пятиминутном фрагменте выбирать почти нечего; самостоятельность учащегося проявляется в том, в каком порядке он проходит модули и когда к ним возвращается. Аналогично меняется и опора на опыт. На развернутую дискуссию в модуле нет места, ее заменяет подобранный под аудиторию пример, в котором человек узнает свою рабочую ситуацию. Поэтому андрагогику, на

наш взгляд, продуктивнее учитывать при построении всей серии, чем при работе над каждым модулем.

Отдельный модуль отвечает на актуальную рабочую задачу. Результат проверяется действием сразу после изучения: коротким заданием, выбором способа решения или ответом на рефлексивный вопрос. И у учащегося остается свобода: проходить темы в удобном порядке, возвращаться к пройденному.

Ш. Мерриам напоминает, что андрагогику часто воспринимают как набор положений, применимость которых зависит от контекста и от самих учащихся, и законченной теорией ее не считают [7, с. 6]. Практический вывод отсюда состоит в том, что аудитории неоднородны. То, что работает для опытных специалистов, может не сработать для новичков. Самостоятельность и мотивация у взрослых неодинаковы, и андрагогические принципы мы рассматриваем как ориентиры, которые наполняют под конкретные условия.

Когнитивные ограничения и дизайн микроконтента

Модуль может отвечать рабочей задаче и все равно не усваиваться, если перегружает внимание и рабочую память. Дж. Суэллер в теории когнитивной нагрузки [8] исходит из того, что рабочая память ограничена: лишняя информация или неудобная подача мешают ее обработке. Р. Мейер в теории мультимедийного обучения [9] добавляет, что визуальный и вербальный каналы должны работать согласованно. Материал лучше делить на смысловые части (сегментация), убирать то, что не связано с учебной целью (когерентность), и не дублировать один и тот же текст голосом и на экране (отказ от избыточности).

Внутренняя нагрузка зависит от сложности материала и от того, сколько элементов нужно удерживать одновременно. Внешнюю создает подача, и за нее отвечает разработчик, тогда как релевантная связана с построением обобщенных схем и работает на обучение. Сокращая модуль, разработчик снижает внутреннюю нагрузку, потому что новых элементов становится меньше. На внешнюю нагрузку краткость не влияет: пятиминутный модуль, перегруженный анимацией и текстом, остается тяжелым для восприятия.

Даже в коротком ролике учащийся столкнется с второстепенными деталями, избыточными эффектами и повторами, если разработчик их не уберет. Поэтому работа над микромодулем начинается с отбора: разработчик определяет, что связано с учебной целью. Основные положения мы формулируем ясно и подкрепляем примером, прочее исключаем.

Короткие модули удобны и для распределенной практики (spaced learning, обучение с интервалами между повторениями). Повторения, разнесенные во времени, дают более прочное запоминание, чем однократное повторение всего объема [10, с. 550]. Серию микромодулей поэтому стоит строить с расчетом на закрепление. Первое знакомство с темой составляет лишь часть ее задачи.

Требования к микросодержанию сформулировали О.И. Долгая и И.А. Тагунова. Блок, по их мнению, должен быть понятен с первого обращения, иметь четкую цель, не отправлять учащегося искать сведения на стороне и содержать столько пояснений, сколько нужно. Сессию авторы советуют укладывать в пятнадцать минут и строить из введения, основной деятельности и выводов [3]. Ограничение они оговаривают отдельно: для закрепления изученного такой формат подходит лучше, чем для первого знакомства со сложными понятиями.

Микрокурс требует собственного проектирования, сокращением готового курса его не получить. При делении объемного текста на фрагменты последовательность изложения сохраняется, однако связи между понятиями нарушаются. Поэтому мы начинаем с учебной цели и конкретной рабочей задачи и уже под них отбираем содержание.

Алгоритм разработки микрокурса

Чтобы превратить эти требования в процедуру, мы взяли за основу модель ADDIE (Analyze — Design — Develop — Implement — Evaluate: анализ, проектирование, разработка, внедрение, оценка) и адаптировали ее к малому формату и частому обновлению контента.

Разработка начинается с анализа. На этом этапе выясняется, какие задачи сотрудники решают чаще всего, в чем испытывают затруднения и с каким уровнем подготовки приступают к обучению. Для этого хватает коротких опросов, пары интервью или разбора типичных обращений. На выходе получается описание, где для каждого будущего модуля указаны учебная цель и рабочая ситуация, к которой он привязан.

Дальше тему делят на блоки по пять-десять минут. Каждый должен быть логически закончен и понятен без соседних модулей. Под блок выбирают формат (видео, мини-презентация, инфографика или чек-лист), пишут короткий сценарий и подбирают примеры из практики. Время мы экономим за счет единого шаблона (цель и ее ценность для учащегося, материал, пример, задание с самопроверкой, выводы), а готовые модули сверяем с чек-листом качества, где отмечены релевантность, лаконичность, наличие активных действий и доступность материала.

Затем команда создает сами материалы: видео, слайды, интерактивные задания. Модули небольшие, и производство занимает немного времени, но перед запуском мы проверяем, понятны ли инструкции, работают ли все элементы и удобно ли пользоваться курсом.

Для внедрения мы используем корпоративные каналы: LMS (Learning Management System, система управления обучением), корпоративный портал, рассылки, мобильные приложения. Ключевое условие: обучение встраивается в рабочий день так, чтобы сотруднику не приходилось выкраивать под него время. Предсказуемая структура, понятная навигация и единообразные инструкции снимают лишнюю когнитивную нагрузку [15]; взрослому к тому же важно видеть свой прогресс и быстро получать обратную связь.

Оценка результативности микрокурсов

Для оценки результативности мы используем многоуровневую модель Д. Киркпатрика [11], адаптированную к малому объему. Несколько уровней здесь нужны: удобный короткий модуль легко собирает высокие оценки удовлетворенности, а поведение сотрудника на работе может при этом никак не измениться. Остановившись на первом уровне, разработчик узнает, понравилась ли подача. Данных о том, чему научился сотрудник, он при этом не получает.

Порядок уровней, однако, не гарантирует, что успех на нижнем перейдет на верхний, поскольку между удовлетворенностью, усвоением и изменением поведения стоят организационные условия, на которые дизайн модуля не влияет. Отрицательный результат на третьем уровне поэтому не обязательно означает, что плох сам микрокурс.

Реакцию участников удобно фиксировать одним-двумя вопросами в конце модуля. Отдельную анкету размером с сам модуль большинство не заполнит. Усвоение проверяют контрольными вопросами с автопроверкой; если модулей несколько, мы советуем входное и итоговое тестирование по всей теме, ведь результат дает серия. Перенос в практику имеет смысл смотреть через три-четыре недели, когда эффект новизны уже прошел. Для этого используются самооценка, наблюдение руководителя, разбор рабочих материалов. Результаты для организации видны по косвенным показателям: производительности, числу ошибок и повторных обращений, времени на типовую операцию.

Главная собственная метрика микроформата — completion rate, доля завершивших курс: при массовом отсеве говорить о верхних уровнях бессмысленно. Больше информации дает этап, на котором люди уходят. Если учащиеся прекращают

обучение на одном и том же модуле, причину логично искать в его дизайне. Равномерный отсев по всему курсу указывает на организационные условия и на то, как обучение встроено в работу. Этапы разработки микрокурса, их задачи и результаты сведены в таблицу (табл. 1).

Таблица 1. Этапы разработки микрокурса для взрослых в логике модели ADDIE

Этап	Основные задачи	Методы и инструменты	Результат этапа
Анализ (Analyze)	Выявить потребности целевой аудитории, узкие цели обучения и исходный уровень знаний	Краткие опросы, интервью, анализ типичных рабочих задач и обращений	Спецификация с перечнем микромодулей и целями, привязанными к рабочим ситуациям
Проектирование (Design)	Раздробить тему на самодостаточные микроблоки по 5–10 минут, выбрать формат каждого	Шаблон единой логики модуля (цель и ценность — изложение — пример — задание — выводы), чек-лист качества	Сценарии микромодулей и подобранные практические примеры
Разработка (Develop)	Произвести материалы и проверить их работоспособность	Видео, слайды, интерактивные задания; тестирование понятности инструкций	Готовые модули, прошедшие пилотирование на небольшой группе
Внедрение (Implement)	Довести курс до аудитории и встроить его в рабочий поток	Система управления обучением, портал знаний, рассылки, мобильные приложения	Регулярное участие, не требующее дополнительных усилий планирования
Оценка (Evaluate)	Измерить результативность и доработать отдельные модули	Подход Д. Киркпатрика, адаптированный к малому формату; метрики завершаемости	Решения о переработке модулей, итеративный цикл обновления контента

Активные методы и когнитивная поддержка в микроформате

Взрослые лучше учатся на проблемных и практических заданиях, и в микроформате это правило сохраняется. Один из продуктивных приемов состоит в следующем: модуль открывается короткой профессиональной ситуацией, учащийся выбирает, как действовать, а потом вместе с ним разбирают последствия и формулируют принцип. Правило в этом случае появляется там, где его предстоит применять.

H. Luo и W. Li показали, что короткие учебные интервенции способны положительно влиять на развитие soft skills («гибких» навыков) [12]. Сила эффекта зависит от аудитории и от предметной области. Кейсы поэтому берут из реальных условий работы учащихся, иначе задание теряет связь с профессиональной деятельностью.

Для активных заданий разработчик разгружает подачу, чтобы учащемуся не приходилось одновременно удерживать в рабочей памяти много несвязанных

элементов. Помогает сдержанная визуализация: одна мысль на экран, графика только поясняет. Распределенное повторение удобно разбить на несколько коротких возвратов к материалу с интервалами [10]. Большую роль играет быстрая обратная связь: ошибку лучше объяснить сразу, пока человек помнит ход своего решения. А индикатор прогресса показывает, сколько уже пройдено.

На результатах и переносе знаний в работу может положительно сказываться персонализация маршрута. Сюда относятся свободный порядок модулей, возможность пропустить знакомые темы и адаптивные проверки на платформе [13]. У взрослых сильно различается опыт: опытный специалист не тратит время на то, что давно знает, а новичок получает столько материала, сколько ему нужно. Сочетая персонализацию с визуальной поддержкой, интервальными повторениями и обратной связью, разработчик приближает траекторию к реальным потребностям учащегося.

Роль педагога и встраивание микрокурсов в систему обучения

Если курс проходят самостоятельно, педагог, тренер или куратор сохраняет свою роль, хотя содержание его работы меняется. Лекций становится меньше, сопровождения, консультаций и разбора результатов больше. Педагог связывает материал модулей с задачами обучения, разбирает с группой кейсы из практики, дает задания на применение и поясняет то, что осталось неясным. В конце он показывает, как из отдельных модулей складывается общая картина.

Микрообучение, по нашему мнению, лучше встраивать в более широкую модель. Особенно это касается сложных компетенций. Один из вариантов — blended learning (смешанное обучение), где короткие модули чередуются с очными занятиями или длинными онлайн-сессиями. На таких встречах обсуждают результаты, связывают темы между собой и разбирают ситуации, для которых короткого блока мало.

Регулярность участия поддерживают геймификация и социальное обучение. Геймификация — это игровые механики вне игрового контекста: баллы, бейджи (электронные знаки отличия), шкала прогресса. Социальное обучение идет через форум или чат. Участники обсуждают там рабочие ситуации и делятся решениями. В L&D-практике микроконтент используют еще и как performance support (поддержку деятельности на рабочем месте). Он дополняет длинные курсы и тренинги.

Заключение

Микрообучение соединяет особенности обучения взрослых с возможностями цифровых форматов и применимо в программах развития персонала и непрерывного

образования. Для освоения сложных понятий и связей между ними по-прежнему нужны более объемные формы обучения. К такому же выводу приходят A. Mostrady, E. Sanchez-Lopez и A. Gonzalez-Sanchez: в обзорном исследовании они пишут о необходимости сочетать микроформаты с более глубокими стратегиями обучения [14, с. 7].

Микрообучение дает образовательный результат при трех условиях: модуль строится вокруг конкретной учебной или рабочей задачи; серию модулей проектируют и оценивают как единую систему, по общему результату; микрообучение опирается на другие формы подготовки, где знания обобщаются и переносятся в практику. Механическим дроблением готового курса такой модуль не получить. Следующим шагом исследования мы видим эмпирическую проверку предложенного алгоритма на программах ДПО.

Список литературы

1. Блинов В.И., Сергеев И.С., Родичев Н.Ф. Микрообучение — из бизнеса в образование: перспективное направление развития дидактики // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 9. С. 43–68.
2. Золотухин С.А. Микрообучение как центральная концепция электронного обучения // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 4 (56). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mikroobuchenie-kak-tsentralnaya-kontseptsiya-elektronnogo-obucheniya (дата обращения: 21.09.2026).
3. Долгая О.И., Тагунова И.А. Меньше, да больше: технология микрообучения как новое слово в образовании // Школьные технологии. 2021. № 4. С. 10–15.
4. Moore R.L., Hwang W., Moses J.D. A systematic review of mobile-based microlearning in adult learner contexts // Educational Technology & Society. 2024. Vol. 27, no. 1. P. 137–146.
5. Monib W.K., Qazi A., Apong R.A. Microlearning beyond boundaries: a systematic review and a novel framework for improving learning outcomes // Heliyon. 2025. Vol. 11, no. 2. Art. e41413.
6. Knowles M.S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy. Rev. ed. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education, 1980. 400 p.
7. Merriam S.B. Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory // New Directions for Adult and Continuing Education. 2001. Vol. 2001, no. 89. P. 3–14.
8. Sweller J. Cognitive load during problem solving: effects on learning // Cognitive Science. 1988. Vol. 12, no. 2. P. 257–285.
9. Mayer R.E. Multimedia learning. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 304 p.
10. Wiseheart M., Küpper-Tetzel C.E., Weston T. [et al.] Enhancing the quality of student learning using distributed practice // The Cambridge Handbook of Cognition and Education / eds. J. Dunlosky, K.A. Rawson. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. P. 550–584.
11. Kirkpatrick D.L., Kirkpatrick J.D. Evaluating training programs: the four levels. 3rd ed. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2006. 379 p.

12. Luo H., Li W. Impact of microlearning on developing soft skills of university students across disciplines // Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. Art. 1491265.
13. du Plooy E., Casteleijn D., Franzsen D. Personalized adaptive learning in higher education: a scoping review of key characteristics and impact on academic performance and engagement // Heliyon. 2024. Vol. 10. Art. e39630.
14. Mostrady A., Sanchez-Lopez E., Gonzalez-Sanchez A. Microlearning and its effectiveness in modern education: a mini review // Acta Pedagogia Asiana. 2025. Vol. 4, no. 1. P. 33–42.

Список источников

15. Universal Design for Learning (UDL) Guidelines. Version 3.0 / CAST. 2018. URL: https://udlguidelines.cast.org (дата обращения: 05.03.2026).

Дата публикации 30.09.2026

УДК 378.14

Рудюков И.Ю. Институциональные барьеры воспроизводства педагогических кадров в системе высшего образования

Рудюков Илья Юрьевич
магистрант кафедры публичного права, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, РФ, г. Санкт-Петербург
i.rudya@mail.ru

Institutional barriers to the reproduction of teaching staff in the higher education system

Rudyukov Ilya Yuryevich
master's student of the Department of Public Law
Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation
Russia, Saint Petersburg

Аннотация. В статье рассматриваются институциональные барьеры, препятствующие притоку и закреплению молодых специалистов в системе высшего образования. На основе анализа научной литературы и результатов анкетного опроса аспирантов и молодых преподавателей из 5 российских городов выявлены 6 основных барьеров: дефицит оплачиваемых позиций, формальный характер конкурсных процедур, ограниченный приток преподавателей-практиков, риск профессионального выгорания, недостаток стажировок и разрыв между обучением и профессиональной практикой. Предложены меры по развитию программ краткосрочных стажировок для преподавателей в организациях реального сектора.

Ключевые слова: педагогические кадры, высшее образование, молодой преподаватель, институциональные барьеры, профессиональное развитие.

Abstract. The article examines institutional barriers that hinder the recruitment and retention of young specialists in the higher education system. Based on an analysis of scientific literature and the results of a survey of postgraduate students and young university teachers from five Russian cities, six main barriers are identified: shortage of paid positions, formal nature of competitive procedures, limited influx of practitioner-teachers, risk of professional burnout, lack of internships, and the gap between education and professional practice. Measures are proposed to develop short-term internship programmes for teachers in real-sector organisations.

Keywords: reproduction of pedagogical staff, higher education, young university teacher, institutional barriers, professional development, internships.

Введение. Воспроизводство педагогических кадров – это процесс непрерывного замещения и обновления профессорско-преподавательского состава (ППС), обеспечивающий преемственность педагогического опыта и функционирование системы образования.

Проблема воспроизводства педагогических кадров так или иначе затрагивается в исследованиях возрастной структуры ППС. В частности, В.Ф. Пугач показывает, что доля молодых преподавателей в российских вузах за последние двадцать лет заметно сократилась [1]. Близкие вопросы поднимают Е.А. Хлыстов и соавторы, рассматривая долю работников до 39 лет как индикатор эффективности вуза [5], а также А.С. Дохолян – в контексте кадрового потенциала высшей школы [6]. Отдельно стоит отметить работы, посвящённые положению молодых специалистов: П.А. Амбарова и соавторы анализируют условия их закрепления в вузе [2], П.М. Алексеева – процессы профессионального развития преподавателя [3; 4].

За последние два десятилетия возрастная структура ППС российских вузов претерпела заметные изменения. Если на рубеже веков доля преподавателей до 30 лет почти вдвое превышала долю лиц старше 65 лет, то к 2021 году старшая возрастная группа стала более чем в 4 раза многочисленнее самой молодой [1].

Важным условием, определяющим закрепление молодых специалистов в системе высшего образования, выступает уровень оплаты труда. В исследовании П.А. Амбаровой отмечается, что зарплата преподавателей в возрасте до 35 лет в 2021/2022 учебном году составляла лишь 95,8 % от средней зарплаты ППС, а позиция ассистента оплачивалась на уровне 91% от базовой ставки преподавателя [2].

При этом сама профессия преподавателя сегодня требует непрерывного развития. В работах П.М. Алексеевой показано, что профессиональный рост преподавателя вуза – это длительный процесс, который зависит от множества параметров: от условий труда, от возможностей для обновления знаний, от среды, в которой работает человек [3].

Цифровая трансформация и изменение требований к научной работе задают новые ориентиры для профессионального развития преподавателя, но одновременно создают дополнительные нагрузки [4].

Указанные обстоятельства обусловливают необходимость выявления и систематизации факторов, препятствующих притоку молодых специалистов в преподавательскую профессию и их закреплению в системе высшего образования. Институциональные барьеры, рассматриваемые в настоящей работе, носят системный характер и охватывают сферы оплаты труда, конкурсных процедур, академической мобильности и профессионального развития. Целью настоящей работы является выявление институциональных барьеров воспроизводства педагогических кадров в системе высшего образования.

Материалы и методы. Для выявления институциональных барьеров, препятствующих закреплению молодых специалистов в высшей школе, был проведён анкетный опрос. Анкета распространялась в электронном формате среди аспирантов и молодых преподавателей. Участие было добровольным и анонимным, что снижало влияние социальной желательности при ответах. Вопросы касались условий труда, конкурсного отбора, практического опыта, повышения квалификации и профессионального выгорания.

Выборка составила 34 респондента из вузов г. Москвы, г. Санкт-Петербурга, г. Уфы, г. Перми и г. Самары. География охватывает как столичные, так и региональные образовательные организации, что позволяет учесть различия в условиях профессиональной деятельности.

Основная часть. По результатам опроса были выделены шесть основных институциональных барьеров, препятствующих закреплению молодых специалистов в высшей школе (рис. 1). К ним относятся: дефицит оплачиваемых позиций для аспирантов и начинающих преподавателей; преимущественно формальный характер конкурсных процедур на должности ППС; ограниченный приток преподавателей, имеющих опыт работы вне академической среды; риск профессионального выгорания вследствие ограниченной ротации кадров; недостаточная развитость механизмов стажировок и профессионального обмена; несоответствие содержания образовательных программ требованиям профессиональной практики.

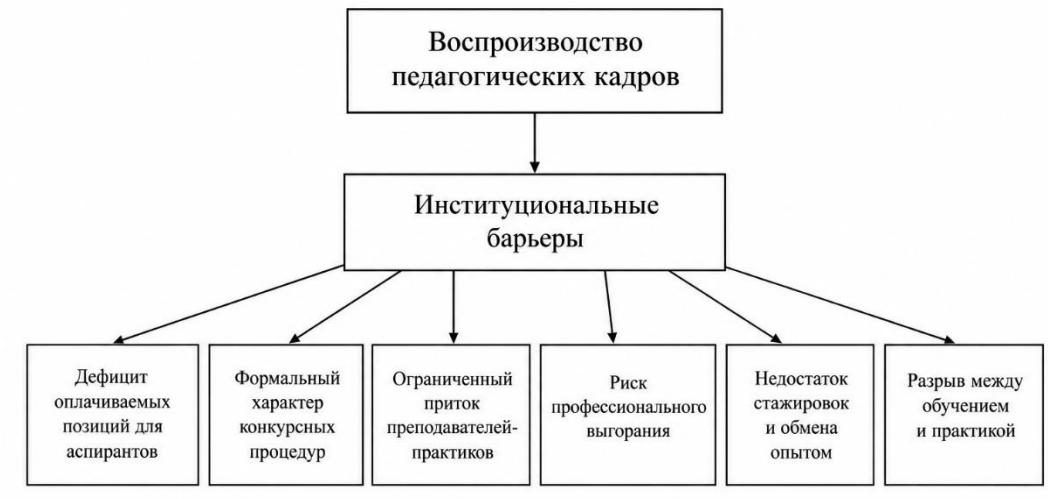


Рисунок 1. Институциональные барьеры воспроизводства педагогических кадров в системе высшего образования (по результатам опроса)

Как видно из рисунка 1, одной из основных проблем воспроизводства педагогических кадров в системе высшего образования является дефицит

оплачиваемых позиций для аспирантов и начинающих преподавателей. Формально система конкурсного отбора существует, однако на практике она не обеспечивает прозрачного входа в профессию для молодых специалистов.

С этим связан и следующий барьер – низкий уровень оплаты труда на начальных преподавательских позициях. Как отмечалось выше, зарплата ассистента и молодого преподавателя нередко оказывается ниже средней по вузу, что вынуждает искать дополнительные источники дохода. В результате снижается качество как научной работы, так и педагогической деятельности.

Молодые специалисты также отмечают закрытость академической среды и отсутствие механизмов ротации кадров, что ведёт к дефициту преподавателей, имеющих практический опыт работы вне университета. Длительное пребывание в одной организационной среде без смены профессионального контекста способствует профессиональному выгоранию и снижению качества преподавания.

На рисунке 2 представлена взаимосвязь институциональных барьеров и их последствий для системы высшего образования.



Рисунок 2. Частота упоминания институциональных барьеров респондентами, % от числа опрошенных

Как показали результаты опроса, одним из следствий накопления этих барьеров становится разрыв между обучением и реальной профессиональной деятельностью. Респонденты указывают и на проблемы в системе повышения квалификации: она ориентирована преимущественно на формальные курсы и не обеспечивает реального погружения в практику. В результате преподаватель,

оставаясь в академической среде, постепенно теряет связь с теми условиями, в которых предстоит работать его выпускникам.

Вышесказанное обусловливает необходимость смещения акцента с формального усвоения теоретических знаний на формирование практических компетенций. Целесообразно рассмотреть перераспределение функций между университетами (образовательная деятельность) и научно-исследовательскими институтами (фундаментальные исследования), что позволит повысить качество подготовки выпускников.

Перспективным направлением в этой связи представляется развитие программ краткосрочных стажировок для преподавателей в организациях реального сектора, а также приглашение практиков для преподавания в вузах. Подобные меры могли бы не только обновить профессиональный опыт преподавателя, но и укрепить связь между образовательным процессом и требованиями рынка труда.

Организационно такие стажировки могли бы включать несколько форм:

1) краткосрочные программы продолжительностью от 2 недель до 3 месяцев, в течение которых преподаватель погружается в профессиональную среду и знакомится с актуальными практиками.

2) формат «гостевого преподавателя», когда специалист-практик ведёт отдельные модули или мастер-классы в вузе без длительного отрыва от основной деятельности.

3) совместные проекты университетов и организаций реального сектора, в рамках которых преподаватели и практики работают над общей задачей, а студенты включаются в неё как участники.

Подобная организация позволила бы сделать стажировки не разовым мероприятием, а элементом непрерывного профессионального развития преподавателя.

Выводы и рекомендации. Проведённое исследование позволило выявить и систематизировать институциональные барьеры воспроизводства педагогических кадров в системе высшего образования. По результатам опроса к числу основных барьеров отнесены: дефицит оплачиваемых позиций для аспирантов и начинающих преподавателей; формальный характер конкурсных процедур; ограниченный приток преподавателей-практиков; риск профессионального выгорания; недостаток стажировок и обмена опытом; разрыв между обучением и профессиональной практикой. Указанные барьеры носят системный характер и требуют комплексных решений. Перспективным направлением представляется развитие программ

краткосрочных стажировок для преподавателей в организациях реального сектора, а также приглашение практиков для преподавания в вузах.

Список литературы

1. Пугач В. Ф. Ещё раз о возрасте преподавателей в российских вузах: старые проблемы и новые тенденции // Высшее образование в России. 2023. № 3. С. 118-133.
2. Амбарова П. А., Шаброва Н. В., Жерлыгин А. С. Возраст как источник академической ренты или ресурсное проклятие университетской молодежи? // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 2, № 4. С. 105-123.
3. Алексеева П. М. Концепции непрерывного профессионального развития преподавателя современного вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8, № 1. С. 99-105.
4. Алексеева П. М. Тенденции профессионального роста преподавателя вуза // Мир педагогики и психологии. 2023. № 2(79). С. 108-113.
5. Хлыстов Е. А., Каурова О. А., Тураева И. Л., Митюхин Д. С. Доля научно-педагогических работников до 39 лет как показатель эффективности вуза: оценка и управление кадровым потенциалом // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2025. № 2. С. 112-121.
6. Дохолян А. С. Развитие кадрового потенциала учреждений высшего образования: анализ текущего состояния и стратегические приоритеты // Региональные проблемы преобразования экономики. 2025. № 12(182). С. 244-256.

Дата публикации 10.09.2026

УДК 378.147

Шабанова И.В., Батурина Т.А. Адаптация концепции точной медицины к школьной педагогике: переход от популяционных норм к молекулярно-генетическим и когнитивным предикторам успешности обучения

Шабанова Ирина Владимировна
студент 3 курса, «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
РФ, Елец
anna-petrenko-1998@mail.ru

Батурина Татьяна Александровна
Студент 3 курса, «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
РФ, Елец
anna-petrenko-1998@mail.ru

Научный руководитель Моргачева Наталья Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент, «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», РФ, Елец
biokafe@yandex.ru

Adapting the concept of precision medicine to school pedagogy: moving from population norms to molecular-genetic and cognitive predictors of learning success

Shabanova Irina Vladimirovna
2st year student, Bunin Yelets State University, RF, Yelets

Baturina Tatiana Alexandrovna
2st year student, Bunin Yelets State University, RF, Yelets

Scientific adviser Morgacheva Natalia Viktorovna
Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor
Bunin Yelets State University, RF, Yelets

Аннотация. Статья посвящена концептуальному переносу принципов прецизионной (точной) медицины в сферу школьной педагогики. Традиционная образовательная парадигма, ориентированная на «среднего ученика» и групповые нормы, демонстрирует ограниченную эффективность в условиях когнитивного и нейробиологического разнообразия учащихся. В работе обосновывается необходимость перехода к педагогике, учитывающей индивидуальные биомаркеры обучаемости – от генетических полиморфизмов до поведенческих паттернов саморегуляции. На основе анализа современных исследований в области генетики поведения, персонализированного обучения и аналитики учебной деятельности предлагается модель «педагогики точного попадания», интегрирующая молекулярно-генетические, когнитивные и цифровые предикторы для адаптации образовательных траекторий.

Ключевые слова: прецизионная педагогика, биомаркеры обучаемости, полигенные баллы, персонализированное обучение, когнитивное профилирование, аналитика обучения.

Abstract. The article is devoted to the conceptual transfer of the principles of precision medicine to the field of school pedagogy. The traditional educational paradigm, focused on the "average student" and group norms, demonstrates limited effectiveness in the context of cognitive and neurobiological diversity of students. The paper substantiates the need for a transition to pedagogy that takes into account individual biomarkers of learning, from genetic polymorphisms to behavioral patterns of self—regulation. Based on an analysis of current research in the field of behavioral genetics, personalized learning, and learning analytics, a model of "precision pedagogy" is proposed, integrating molecular-genetic, cognitive, and digital predictors to adapt educational trajectories.

Keywords: precision pedagogy, learning biomarkers, polygenic scores, personalized learning, cognitive profiling, learning analytics.

В последние десятилетие медицина пережила фундаментальную трансформацию: от лечения «среднего пациента» к терапии, основанной на индивидуальных генетических, молекулярных и средовых характеристиках. Прецизионная медицина использует биомаркеры – измеримые показатели биологических процессов – для стратификации пациентов, прогноза ответа на терапию и выбора оптимальных вмешательств. Этот сдвиг стал возможен благодаря развитию геномики, биоинформатики и методов анализа больших данных.

Аналогичный вызов сегодня стоит перед образованием. Школьная педагогика по-прежнему ориентирована на «усредненного ученика»: учебные программы, методы оценки и темп обучения предполагают, что все дети развиваются сходным образом. Однако эмпирические данные убедительно показывают, что индивидуальные различия в обучаемости имеют глубокие биологические основания и не сводятся к простым дихотомиям «способный – неспособный» [1, с. 35]

Цель данной статьи – предложить концептуальные основания для адаптации принципов точной медицины к школьной педагогике, обосновав переход от популяционных норм к идентификации и использованию биомаркеров обучаемости для персонализации образования.

Исследования близнецовых пар на протяжении десятилетий демонстрируют высокую наследуемость школьной успеваемости. В начальной школе она даже выше, чем наследуемость общего интеллекта, и в среднем составляет около 60%. Это означает, что примерно две трети индивидуальных различий в учебных достижениях связаны с генетическими факторами – не только когнитивными, но и

некогнитивными чертами, такими как личностные характеристики, самоэффективность и поведенческие особенности.

Ключевой прорыв произошел с развитием геномных исследований ассоциаций. Полигенный балл по образовательным достижениям, основанный на геномных исследованиях ассоциаций с участием более 1 миллиона человек, объясняет 7–10% дисперсии в общих когнитивных способностях и 11–13% в образовательных достижениях, что делает его одним из самых мощных предикторов в поведенческих науках. При этом полигенный балл ассоциирован не только с когнитивными показателями, но и с поведенческими проблемами, симптомами депрессии и синдромом дефицита внимания [2, с. 54]

Однако простой корреляции недостаточно. Исследования показывают, что генетические профили различаются в зависимости от учебного предмета. Анализ достижений по английскому языку, математике и естественным наукам у 12-летних близнецов выявил, что более половины наследуемости является общей для предметов, но значительная доля остается специфичной. Это указывает на необходимость предметно-ориентированного подхода к генетическим предикторам.

В точной медицине биомаркеры классифицируются по типам: диагностические, прогностические, предиктивные ответа на терапию и мониторинговые. Аналогичная логика может быть перенесена в педагогику: [3]

Таблица 1. Типы биомаркеров

Тип биомаркера в медицине	Аналог в педагогике	Пример
Диагностический	Идентификация когнитивного профиля	Профиль рабочей памяти, скорость обработки информации
Прогностический	Предсказание риска учебных трудностей	Полигенный балл, ранние показатели саморегуляции
Предиктивный (ответа на терапию)	Выбор эффективного метода обучения	Реакция на визуальные vs. вербальные инструкции
Мониторинговый	Отслеживание прогресса в реальном времени	Данные поведенческой аналитики в LMS

В качестве кандидатных биомаркеров обучаемости могут выступать:

1. Молекулярно-генетические маркеры – полигенные баллы, связанные с когнитивными функциями и академической успеваемостью.

2. Нейрокогнитивные профили – показатели рабочей памяти, когнитивного контроля, скорости переработки информации, измеряемые с помощью компьютеризированных батарей.

3. Поведенческие маркеры саморегуляции – паттерны взаимодействия с цифровыми обучающими средами, отражающие управление временем, усилия и стратегии обучения.

4. Социоэмоциональные индикаторы – мотивационные профили, самоэффективность, тревожность.

Традиционная педагогика отвечает на вопрос «Что работает в среднем?». Прецизионный подход требует ответа на принципиально иной вопрос: «Что работает для этого конкретного ученика в данных условиях?».

Этот методологический сдвиг имеет несколько измерений:

Персона-специфические методы анализа показывают, что агрегированные данные часто маскируют значимые индивидуальные паттерны. Традиционные регрессионные модели навязывают нереалистичное предположение об однородности там, где нормой является гетерогенность. Альтернативой выступают идиографические подходы, анализирующие индивидуальные траектории во времени.

Прецизионная педагогика требует частых измерений – подобно тому, как в медицине используются методы интенсивной выборки. Это может включать ежедневные опросники, анализ поведенческих данных из систем управления обучением, опытные выборки в реальном времени [4, с. 39]

Исследования показывают, что данные кликов в Moodle могут предсказывать навыки саморегулируемого обучения, включая управление временем и регуляцию усилий, хотя предсказательная сила пока остается умеренной. Это указывает на необходимость более сложных, теоретически обоснованных моделей.

Наиболее продвинутые подходы используют искусственный интеллект для когнитивного профилирования в реальном времени. Система DeepCognify, основанная на глубоких нейронных сетях с когнитивно-взвешенным вниманием, достигает точности когнитивной диагностики 93,8% и демонстрирует превосходство над статическими моделями в подборе персонализированных стратегий обучения. Подобные системы способны динамически адаптировать преподавание к актуальному когнитивному состоянию учащегося.

Совокупные исследования показывают, что полигенные баллы по образовательным достижениям вместе с социально-экономическим статусом

аддитивно предсказывают школьную успеваемость, при этом социально-экономический статус объясняет до 23% дисперсии, а совместное предсказание особенно значимо на крайних точках распределения. При этом остается открытым вопрос о детерминантах недостижения потенциала у учащихся с высоким GPS и низким социально-экономическим статусом, что указывает на сложное взаимодействие генетических и средовых факторов [5, с. 165]

Опыт внедрения принципов точной медицины в образовательные программы (например, программа BioSTEM для школьников) показывает, что знакомство с концепциями персонализированной медицины не только повышает биологическую грамотность, но и формирует понимание ценности индивидуальных различий. Участники программ отмечают, что интеграция молекулярной биологии, генетики и анализа данных меняет их представление о том, как знание может быть применено к человеку.

Разработанные модели предсказания успеваемости на основе таксономии Блума и образовательного дата-майнинга позволяют выявлять индивидуальные когнитивные уровни, что дает возможность адаптировать инструктивные стратегии. Исследования показывают, что математика, чтение и письмо являются сильными предикторами успеха, связанными с различными доменами интеллекта – от жидкостного до кристаллизованного.

Адаптация принципов точной медицины к педагогике сталкивается с серьезными этическими вопросами:

1. Справедливость и равенство. Использование генетических предикторов может усугубить социальное неравенство, если не будет дополнено компенсаторными стратегиями для учащихся с неблагоприятными генетическими и средовыми факторами.
2. Конфиденциальность. Биологические данные являются особой категорией информации, требующей строжайшей защиты.
3. Детерминизм и стигматизация. Риск интерпретации генетической информации как «приговора» вместо инструмента для персонализации.
4. Валидность и реплицируемость. Многие современные образовательные вмешательства демонстрируют разрыв между субъективной оценкой эффективности и объективными показателями обучения, что подчеркивает необходимость строгой оценки.

Важно подчеркнуть: биомаркеры не являются детерминантами судьбы. Как показывают исследования, полигенные баллы и SES действуют аддитивно, и знание

генетического профиля должно служить основой для ранней и адресной поддержки, а не для сегрегации или ограничения ожиданий.

Переход от педагогики «среднего ученика» к прецизионной педагогике, учитывающей молекулярно-генетические и когнитивные биомаркеры обучаемости, представляет собой не просто методическое обновление, а смену парадигмы. Современные исследования в области генетики поведения, аналитики обучения и персонализированных образовательных технологий создают предпосылки для того, чтобы образование стало столь же индивидуализированным, как и современная медицина [6, с. 183]

Однако этот переход требует осторожности. Молекулярно-генетические маркеры должны рассматриваться в контексте всей совокупности факторов – когнитивных, социоэмоциональных и средовых. Прецизионная педагогика не должна превращаться в генетический детерминизм; напротив, она должна стать инструментом для более точной и своевременной поддержки каждого ученика, особенно тех, кто находится в зоне риска.

Будущие исследования должны быть направлены на:

1. разработку валидированных протоколов оценки биомаркеров обучаемости в школьной практике;
2. создание этических стандартов использования биологических данных в образовании;
3. лонгитюдные исследования эффективности персонализированных интервенций, основанных на биомаркерном профилировании.

Принцип, который медицина формулирует как «правильное лечение для правильного пациента в правильное время», в педагогике может быть переформулирован как «правильная образовательная стратегия для правильного ученика в правильное время».

Список литературы

1. Климов, Е. А. Психология, педагогика, социальные проблемы медицины и экологии: результаты конкурса 2022 г / Е. А. Климов, А. В. Мудрик, А. М. Иваницкий // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2022. – № 2. – С. 35-43. – EDN UWBSTJ.
2. Каспрук, Л. И. Педагогика и наставничество в медицине: история вопроса и современность / Л. И. Каспрук // Справочник врача общей практики. – 2023. – № 11. – С. 48-56. – DOI 10.33920/med-10-2311-06. – EDN CMUSPI.
3. Конради А.О. Биомаркеры, их типы и основы применения в персонализированной медицине. Российский журнал персонализированной медицины. 2022;2(3):6- 16. DOI: 10.18705/2782-3806-2022-2-3-6-16

4. Взаимосвязь педагогики и медицины / Л. А. Дьякова, И. С. Лебедева, М. И. Толкачева, Т. М. Усманова // Вестник научных конференций. – 2021. – № 11-4(75). – С. 38-39. – EDN DMOWKX.
5. Думчев, М. А. Педагогика здоровья или формирование единой социальной инфраструктуры медицины и образования / М. А. Думчев // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2020. – Т. 10, № 5. – С. 165. – EDN HRZSYM.
6. Пирожок, А. С. Мобильные приложения для профилактики выгорания в педагогике и медицине: опыт создания / А. С. Пирожок, М. Ю. Кузьмин, И. А. Конопак // Психологические проблемы современного образования и пути их решения : Материалы VIII общероссийской онлайн-конференции психологов образования Сибири, Иркутск, 20–21 июня 2024 года. – Иркутск, 2024. – С. 181-185. – EDN BTHMTH.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Дата публикации 15.09.2026

УДК 159.9.072.432

Бессонова Т.И., Ушаков С.Ю. Личностные детерминанты стресса у гражданских специалистов в экстремальных условиях профессиональной деятельности

Бессонова Татьяна Ивановна
Кандидат психологических наук, доцент кафедры психология
Севастопольский государственный университет, РФ, г. Севастополь
tibessonova@mail.ru

Ушаков Сергей Юрьевич
Магистр, кафедры психология, Севастопольский государственный университет
РФ, г. Севастополь
u-serge@ya.ru

Personal determinants of stress in civilian professionals under extreme professional conditions

Bessonova Tatiana Ivanovna
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of psychology
Sevastopol State University, Russian Federation, Sevastopol

Ushakov Sergey Yuryevich
Master of the Department of Psychology, Sevastopol State University
Russian Federation, Sevastopol

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи личностных факторов и уровня психологического стресса у гражданских специалистов, участвующих в специальной военной операции (СВО). Выборка составила 52 респондента (34 мужчины, 18 женщин) в возрасте 22–60 лет (M = 38,7; SD = 9,4). Использован комплекс методик: 16-PF Р. Кеттелла, «Стресс-ФИЭ» Е.С. Ивановой, шкала PSM-25. Корреляционный анализ выявил наиболее сильные связи уровня стресса с тревожностью (Rs = 0,64, p ≤ 0,01) и напряжённостью (Rs = 0,58, p ≤ 0,01); отрицательные связи — с эмоциональной устойчивостью (Rs = –0,55, p ≤ 0,01) и самоконтролем (Rs = –0,49, p ≤ 0,01). Высокий уровень стресса (дезадаптация) зафиксирован у 38,4% респондентов. Наиболее выраженным компонентом стресса является физиологический (высокий уровень у 23,1%, средний — у 67,3%). Полученные результаты обосновывают необходимость личностно-ориентированного подхода в психологическом сопровождении гражданских специалистов в экстремальных условиях.

Ключевые слова: психологический стресс, личностные факторы, гражданские специалисты, специальная военная операция, экстремальные условия, тревожность, эмоциональная устойчивость, самоконтроль, корреляционный анализ.

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the relationship between personality factors and the level of psychological stress in civilian specialists participating in a special military operation (SMO). The sample consisted of 52 respondents (34 men, 18 women) aged 22–60 years (M = 38.7; SD = 9.4). A set of methods was used: R. Cattell's 16-PF, the "Stress-FIE" method by E.S. Ivanova, and the PSM-25 scale. Correlation analysis revealed the strongest associations between stress level and anxiety (Rs = 0.64, p ≤ 0.01) and tension (Rs = 0.58, p ≤ 0.01); negative associations were found with emotional stability (Rs = –0.55, p ≤ 0.01) and self-control (Rs = –0.49, p ≤ 0.01). A high level of stress (maladaptation) was recorded in 38.4% of respondents. The most pronounced component of stress is physiological (high level in 23.1%, medium in 67.3%). The results substantiate the need for a personality-oriented approach in the psychological support of civilian specialists in extreme conditions.

Keywords: psychological stress, personality factors, civilian specialists, special military operation, extreme conditions, anxiety, emotional stability, self-control, correlation analysis.

Введение

Современные геополитические реалии характеризуются ростом числа вооружённых конфликтов и специальных военных операций. Ключевой особенностью современных войн является вовлечённость в них значительного числа гражданских специалистов, выполняющих функции логистического, технического, строительного и обеспечивающего характера. В условиях специальной военной операции (СВО) эти специалисты сталкиваются с теми же стресс-факторами, что и комбатанты: постоянная угроза жизни и здоровью, информационная неопределённость, отрыв от привычной социальной среды, высокие физические и психологические нагрузки [1, с. 207–219; 2, с. 112–115]. Все они оказываются в эпицентре стрессогенного воздействия без специфической военно-психологической подготовки, что делает их особенно уязвимыми.

Анализ современной научной литературы показывает, что в психологии накоплен значительный массив знаний о стрессе, его механизмах и последствиях. Однако большинство исследований сфокусировано на военнослужащих. Психологическое состояние гражданских специалистов, работающих в зоне боевых действий, остаётся на периферии научных интересов. Данный пробел создаёт серьёзные риски, так как без понимания психологических предикторов стресса невозможно разрабатывать эффективные программы психологической поддержки, отбора и сопровождения гражданского персонала [3, с. 78–82; 4, с. 156–160].

В современной психологии стресса утвердилось понимание, что стресс-реакция опосредована не только объективными характеристиками ситуации, но и субъективной оценкой, которая, в свою очередь, определяется индивидуально-психологическими свойствами личности [4]. Однако эмпирическая верификация

этих моделей преимущественно проводилась на выборках, не связанных с экстремальными условиями боевых действий. Изучение роли личностных детерминант в ситуациях военной угрозы позволяет не только уточнить, но и расширить существующие теоретические конструкты, выявив степень их значимости в условиях предельной экстремальности [5].

Цель нашего исследования: изучить влияние личностных факторов (эмоциональной устойчивости, тревожности, самоконтроля) на уровень и структуру психологического стресса у гражданских специалистов, работающих в зоне СВО. Мы предположили, что стресс-реактивность тесно связана с индивидуально-психологическими свойствами личности, а именно, что высокий уровень стресса детерминирован низкой эмоциональной устойчивостью, высокой тревожностью и недостаточным самообладанием.

Задачи исследования: провести теоретический анализ литературы по проблеме личностных факторов стресса; подобрать и апробировать психодиагностический комплекс; провести эмпирическое исследование и выявить статистически значимые взаимосвязи между личностными характеристиками и уровнем стресса.

Теоретический обзор

Феномен стресса является одной из наиболее изучаемых проблем современной психологии, что связано с его универсальностью и влиянием на все сферы жизнедеятельности человека. Данный феномен неразрывно связан с понятием «стресс», введённым эндокринологом Гансом Селье в 1936 году. Канадский учёный трактовал стресс как неспецифическую ответную реакцию организма на любое предъявляемое ему требование, которая помогает приспособиться к возникшей трудности [6]. В основе этих реакций лежит активация гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы, сопровождающаяся выделением гормонов стресса (кортизола, адреналина), повышением частоты сердечных сокращений и мобилизацией энергетических ресурсов.

Важным вкладом Г. Селье стало указание на двойственную природу стресса: он различал дистресс — разрушительный, патологический стресс, подрывающий здоровье, и эустресс — позитивный стресс, стимулирующий активность и развитие личности [6, с. 112–115]. Такое понимание подчёркивает, что стресс сам по себе не является однозначно негативным явлением: его последствия зависят от степени интенсивности воздействия, субъективной оценки ситуации и возможностей личности к адаптации.

Различать физиологический стресс, описанный Г. Селье, и стресс психический (эмоциональный) предложил американский психолог Р. Лазарус. В его модели ключевую роль играли психологические и психофизиологические процессы, определяющие восприятие ситуации и способы её преодоления. Р. Лазарус считал, что психологический стресс может развиваться без материального присутствия источника, а лишь благодаря способности индивида предвосхищать возможное столкновение с опасностью [4]. В рамках своей теории он ввёл понятия первичной и вторичной оценки ситуации. Стресс возникает тогда, когда ресурсы воспринимаются как недостаточные для преодоления угрозы [4].

С. Хобфолл в теории сохранения ресурсов (Conservation of Resources Theory) подчёркивает, что стресс развивается при реальной или воображаемой потере ресурсов, либо при задержке их восстановления. Личностные ресурсы — оптимизм, самоэффективность, жизнестойкость, локус контроля — являются фундаментальными компонентами индивидуальной способности к адаптации [7]. Согласно Хобфоллу, главная роль отведена непосредственно расходу ресурса, и именно личностные ресурсы играют первостепенную роль в контексте совладания со стрессом.

В современной отечественной психологии проблемой стресса занимались многие исследователи, в том числе А.Г. Караяни [16], В.А. Бодров [8]. В.А. Бодров определяет стрессоустойчивость как «интегративное свойство человека, характеризующее степень его адаптации к воздействию экстремальных факторов внешней и внутренней среды и деятельности» [8, с. 26]. Согласно его подходу, стрессоустойчивость определяется уровнем функциональной надёжности субъекта деятельности и развития психических, физиологических и социальных механизмов регуляции текущего функционального состояния и поведения в этих условиях.

Л.А. Китаев-Смык в своих работах описывает феноменологию «стресса войны», выделяя стадии боевого возбуждения и истощения, возникающие в условиях длительного воздействия психотравмирующих факторов. Он подчёркивает, что в условиях боевых действий отмечаются постоянная угроза здоровью и жизни, калейдоскопическое изменение обстановки, длительные, нередко превышающие пределы человеческих возможностей нагрузки [2, с. 45–50].

Ключевыми личностными предикторами стресса в психологии называют нейротизм (эмоциональную неустойчивость), тревожность, локус контроля, жизнестойкость, самоэффективность [9; 17]. Согласно исследованиям В.А. Бодрова, стрессоустойчивость является интегративным свойством, обеспечивающим

эффективность деятельности в напряжённых условиях. Низкий самоконтроль, напротив, ведёт к импульсивности и неадаптивному поведению, усугубляя последствия воздействия стрессора [8].

В зарубежной литературе особое внимание уделяется долгосрочным последствиям травматического стресса. В исследованиях П.П. Шнурр и Б.Л. Грин показано, что воздействие экстремального стресса ассоциируется с повышенным риском психосоматических заболеваний [10]. А.Д. Манчини и Г.А. Бонанно рассматривают феномен жизнестойкости как способность сохранять психологическое благополучие в условиях потенциальной травмы [11]. Систематические обзоры Б. Карпиниелло подтверждают, что показатели тревоги, депрессии и ПТСР у лиц, переживших вооружённые конфликты, в два-три раза превышают аналогичные показатели в популяции [12].

Современные исследования, опубликованные в последние годы, акцентируют внимание на роли эмоционального интеллекта и регуляторных процессов в стрессоустойчивости. Так, в работе А.А. Игнатьева показано, что эмоциональный интеллект выступает как ресурс, обеспечивающий развитие личности, и фактор, способствующий успешности человека в различных аспектах жизнедеятельности, в том числе и в профессиональной сфере [13]. В исследовании Т.А. Нестика подчёркивается, что психологическое состояние постконфликтных обществ характеризуется сочетанием процессов социальной интеграции и дифференциации, а также влиянием психологической травматизации на феномены социального познания [5].

Особого внимания заслуживает недавнее исследование А.С. Евдокименко и соавторов (2025), проведённое на медицинском персонале сводного отряда ФМБА России в условиях СВО. Авторами была выявлена статистически значимая корреляция личностной тревожности с трудностями идентификации чувств ($Rs = 0,77$, $p \leq 0,01$) и трудностями описания чувств ($Rs = 0,61$, $p \leq 0,05$), а также с общим уровнем алекситимии ($Rs = 0,74$, $p \leq 0,01$) [14]. Исследователи делают вывод, что личностные особенности, такие как тревожность и алекситимия, могут выступать предикторами нежелательных психоэмоциональных состояний, лимитирующих успешность профессиональной деятельности в опасных условиях труда. Эти данные согласуются с результатами нашего исследования и подтверждают необходимость учёта личностных характеристик при прогнозировании стресс-реактивности у специалистов, работающих в зоне СВО.

Применительно к гражданским специалистам, работающим в зоне СВО, системные эмпирические исследования личностных предикторов стресса не проводились. Данное исследование направлено на восполнение этого пробела.

Научная новизна нашего исследования заключается в том, что впервые в отечественной психологии проведено системное эмпирическое исследование, предметом которого являются личностные факторы стресса у гражданских специалистов, работающих в зоне специальной военной операции. Работа впервые позволяет описать не просто уровень стресса, а его связь с конкретными, измеримыми личностными конструктами (16 факторов 16-PF), установив статистически значимые корреляционные взаимосвязи, которые ранее не были эмпирически подтверждены на данной выборке. В отличие от многих исследований, ограничивающихся измерением общего уровня стресса, данная работа использует многомерный подход, дифференцируя стресс на физиологический, информационный и эмоциональный компоненты (методика «Стресс-ФИЭ»), что позволило выявить специфические «точки напряжения» в структуре стресса гражданских специалистов.

Теоретическая значимость работы состоит в развитии и углублении фундаментальных психологических знаний о природе стресса, механизмах адаптации и роли личности в процессе преодоления экстремальных ситуаций. Исследование проверяет и подтверждает применимость известных теоретических положений (модели стресса Р. Лазаруса и С. Фолкман, теории ресурсов С. Хобфолла) к специфической социально-профессиональной группе, что расширяет границы их эмпирической верификации. Кроме того, результаты развивают представления об адаптационном потенциале личности (А.Г. Маклаков), показывая, что успешность адаптации гражданских специалистов в экстремальных условиях напрямую зависит от развитости саморегуляции и эмоциональной стабильности.

Методы и выборка

Эмпирическое исследование проводилось в период января-февраля 2026 года. Выборку составили 52 гражданских специалиста (34 мужчины, 65,4%; 18 женщин, 34,6%), работающих в зоне проведения специальной военной операции. Возраст респондентов варьировался от 22 до 60 лет (M = 38,7; SD = 9,4). Стаж работы в зоне СВО варьировался от 1 до 24 месяцев (M = 11,7; SD = 6,3). В рамках настоящего исследования возраст респондентов рассматривался как описательная демографическая переменная, характеризующая выборку. Проверка выдвинутой гипотезы проводилась без учета возрастной дифференциации, так как фокус работы сосредоточен на индивидуально-психологических характеристиках специалистов вне

зависимости от их возраста. Сбор данных осуществлялся дистанционно с использованием онлайн-платформы Yandex Forms. Участие было добровольным и анонимным.

Для решения поставленных задач применялся следующий психодиагностический комплекс:

Многофакторный личностный опросник 16-PF (форма С) Р. Кеттелла — для оценки 16 первичных личностных факторов и фактора самооценки. Опросник состоит из 105 вопросов, позволяющих оценить такие характеристики, как замкнутость-общительность, эмоциональная неустойчивость-устойчивость, подчинённость-доминантность, сдержанность-экспрессивность, робость-смелость, доверчивость-подозрительность, тревожность, самоконтроль, напряжённость и др.

Опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, С. Фолкман (адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой) — для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности. Опросник состоит из 50 утверждений, группируемых в 8 шкал: конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка.

Методика «Стресс-ФИЭ» Е.С. Ивановой — для измерения уровня стресса как интегрального показателя, так и основных его видов: физиологического, информационного, эмоционального. Теоретическое распределение показателей по данной методике находится в диапазоне от 35 до 175 баллов. Нормативы: 35–70 баллов — низкий уровень стресса; 71–105 баллов — средний уровень; 106–140 баллов — высокий уровень; 141–175 баллов — очень высокий уровень [3, с. 112–115].

«Шкала психологического стресса PSM-25» Л. Лемура, Р. Тесье, Л. Филлион в адаптации Н.Е. Водопьяновой — для измерения феноменологической структуры переживания стресса на основе соматических, поведенческих и эмоциональных показателей. Диапазон оценивания: 25–100 баллов — состояние психологической адаптированности; 101–154 балла — средний уровень стресса; 155–200 баллов — высокий уровень стресса, свидетельствующий о дезадаптации [3, с. 156–160].

Статистическая обработка данных проводилась с использованием методов описательной статистики (среднее арифметическое, стандартное отклонение, процентные распределения) и корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Расчёты выполнялись с помощью программы IBM SPSS Statistics 26.

Результаты

1. Описательная статистика по личностному профилю (16-PF). В таблице 1 представлены описательные статистики и распределение по уровням выраженности ключевых личностных факторов, наиболее значимых для стресс-реактивности.

Таблица 1. Описательная статистика и распределение по ключевым факторам 16-PF (N = 52) значения M и SD приведены в стенах.

Фактор	Описание фактора	M	SD	Низкий уровень, %	Высокий уровень, %
C	Эмоциональная неустойчивость - Эмоциональная устойчивость	4,8	1,9	61,5	38,5
O	Спокойствие - Тревожность	6,1	2,1	38,4	61,6
Q3	Низкий самоконтроль - Высокий самоконтроль	4,4	1,8	67,3	32,7
Q4	Расслабленность - Напряженность	5,9	1,9	40,4	59,6

Как видно из таблицы 1, более половины респондентов демонстрируют высокие показатели тревожности (61,6%), напряжённости (59,6%) и низкие показатели эмоциональной устойчивости (61,5%). При этом абсолютное большинство (67,3%) имеют низкий уровень самоконтроля, что может означать недисциплинированность, зависимость от настроения и сложности в управлении эмоциями.

2. Описательная статистика по уровню и структуре стресса. В таблицах 2 и 3 представлены результаты диагностики по методикам «Стресс-ФИЭ» и PSM-25.

Таблица 2. Уровни выраженности компонентов стресса (методика «Стресс-ФИЭ», N = 52)

Показатель	M	SD	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %
Физиологический стресс (ФИЭ)	45,2	8,6	9,6	67,3	23,1
Информационный стресс (ФИЭ)	23,3	4,2	7,7	65,4	27,0
Эмоциональный стресс (ФИЭ)	48,1	9,3	11,5	59,6	28,8
Общий уровень стресса (ФИЭ)	116,6	18,7	26,9	50,0	23,1

Таблица 3. Уровни стресса по шкале PSM-25 (N = 52)

Уровень	Диапазон баллов	n	%
Низкий (адаптация)	25 - 100	14	27,0
Средний	101 - 154	18	34,6
Высокий (дезадаптация)	155 - 200	20	38,4

Анализ данных свидетельствует, что наиболее выраженным является физиологический стресс (M = 45,2; SD = 8,6; высокий уровень у 23,1%, средний — у 67,3%), что указывает на высокую соматическую «цену» адаптации к условиям СВО. Информационный и эмоциональный стресс также представлены на высоком уровне почти у трети выборки (27,0% и 28,8% соответственно). По интегральной шкале PSM-25 (M = 133,5; SD = 22,4) высокий уровень психологического стресса выявлен у 38,4% респондентов, что является тревожным показателем состояния дезадаптации и психического дискомфорта для значительной части гражданских специалистов.

3. Описательная статистика по копинг-стратегиям. В таблице 4 представлены средние значения предпочитаемых стратегий совладающего поведения.

Таблица 4. Средние значения копинг-стратегий (методика Лазаруса, N = 52)

Копинг-стратегия	M, %	SD
Конфронтационный копинг	13,4	4,2
Дистанцирование	8,0	3,1
Самоконтроль	3,8	1,9
Поиск социальной поддержки	17,3	5,3
Принятие ответственности	19,2	5,8
Бегство-избегание	11,5	4,0
Планирование решения проблемы	15,3	4,7
Положительная переоценка	11,5	4,1

Наиболее предпочтительными стратегиями являются принятие ответственности (19,2%) и поиск социальной поддержки (17,3%), тогда как стратегия самоконтроля выражена минимально (3,8%).

4. Корреляционный анализ. Для проверки гипотезы о взаимосвязи личностных факторов и стресса был проведён корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5. Корреляционные связи между уровнем стресса (PSM-25) и факторами 16-PF

Фактор 16-PF	Rs	p-level
O (тревожность)	0,64	≤ 0,01
Q4 (напряжённость)	0,58	≤ 0,01
C (эмоциональная устойчивость)	-0,55	≤ 0,01
Q3 (самоконтроль)	-0,49	≤ 0,01
A (общительность)	0,12	> 0,05
H (смелость)	-0,08	> 0,05

Обнаружены статистически значимые положительные связи уровня стресса с тревожностью (Rs = 0,64, p ≤ 0,01) и напряжённостью (Rs = 0,58, p ≤ 0,01). Выявлены отрицательные корреляции с эмоциональной устойчивостью (Rs = −0,55, p ≤ 0,01) и самоконтролем (Rs = −0,49, p ≤ 0,01). Связи уровня стресса с факторами A (общительность) и H (смелость) статистически не значимы.

В таблице 6 представлены корреляционные связи между компонентами стресса (методика «Стресс-ФИЭ») и интегральным показателем PSM-25.

Таблица 6. Корреляционные связи между компонентами стресса

Параметр	Rs	p-level
Физиологический стресс & Эмоциональный стресс	0,72	≤ 0,01
Физиологический стресс & PSM-25	0,68	≤ 0,01
Эмоциональный стресс & PSM-25	0,74	≤ 0,01
Информационный стресс & PSM-25	-0,49	≤ 0,01

Полученные эмпирические данные подтверждают выдвинутую гипотезу о наличии статистически значимых взаимосвязей между личностными характеристиками и уровнем стресса у гражданских специалистов, работающих в зоне СВО.

Наиболее сильные корреляционные связи обнаружены между уровнем стресса и тревожностью (Rs = 0,64, p ≤ 0,01), а также напряжённостью (Rs = 0,58, p ≤ 0,01). Это согласуется с концепцией Р. Лазаруса о роли когнитивной оценки в формировании стресс-реакции: высокотревожные личности склонны к гиперболизации угрозы, что усиливает субъективно переживаемый стресс [4]. Важно подчеркнуть, что корреляционный анализ не позволяет делать выводы о причинно-следственных отношениях; обнаруженные взаимосвязи указывают на сопряжённость личностных характеристик и уровня стресса. Возможна и обратная интерпретация: длительное воздействие стрессоров может усиливать тревожность и снижать самоконтроль.

Отрицательные корреляции уровня стресса с эмоциональной устойчивостью (Rs = −0,55, p ≤ 0,01) и самоконтролем (Rs = −0,49, p ≤ 0,01) согласуются с данными В.А. Бодрова о значении саморегуляции в стрессоустойчивости [8]. Крайне показательным является высокий процент (67,3%) респондентов с низким самоконтролем. Этот фактор выступает как «слабое звено» в системе саморегуляции. В условиях, когда от человека требуется высокая дисциплина и способность следовать предписаниям (особенно в плане безопасности), отсутствие развитого самоконтроля снижает адаптационные возможности и повышает риск дезадаптации.

Интересно, что наиболее выраженным оказался физиологический компонент стресса (высокий уровень у 23,1%, средний — у 67,3%). Это логично объясняется тем, что гражданские специалисты, в отличие от профессиональных военных, часто не имеют должной физической подготовки и не привыкли к режиму жёстких физических нагрузок и смене климатических условий, что сказывается на соматическом уровне. Высокие показатели информационного стресса (27,0%) также закономерны: гражданские специалисты сталкиваются с необходимостью быстро перерабатывать большие объёмы информации в условиях дефицита времени и когнитивных искажений, вызванных стрессом [2, с. 50–52].

Корреляционный анализ выявил тесные положительные связи между компонентами стресса (Rs = 0,58–0,74), что указывает на системный характер стрессового состояния: усиление физиологического дискомфорта сопряжено с ростом эмоционального напряжения, и наоборот. Это подтверждает необходимость комплексного подхода к коррекции стресса.

Анализ копинг-стратегий показывает, что респонденты склонны к принятию ответственности (19,2%) и поиску социальной поддержки (17,3%), однако низкий уровень самоконтроля (среднее значение 3,8%) препятствует эффективной регуляции эмоционального состояния. Это указывает на необходимость обучения навыкам саморегуляции как ключевому направлению психологической помощи.

Полученные нами результаты согласуются с данными А.С. Евдокименко и соавторов (2025), которые также выявили значимые корреляционные связи между личностной тревожностью и эмоциональными трудностями (алекситимией) у медицинского персонала в условиях СВО [14]. Это подтверждает межпрофессиональную значимость выявленных закономерностей: независимо от характера профессиональной деятельности в зоне СВО, тревожность выступает ключевым личностным фактором, сопряжённым с психоэмоциональным неблагополучием.

Ограничения исследования. К ограничениям следует отнести сравнительно небольшой объём выборки (52 человека) и отсутствие контрольной группы (например, гражданских специалистов, не работающих в экстремальных условиях, или военнослужащих для сравнения). Кроме того, сбор данных проводился дистанционно, что могло повлиять на искренность и глубину ответов. Корреляционный дизайн не позволяет установить причинно-следственные отношения. В перспективе необходимо расширить выборку, включить лонгитюдный

дизайн и использовать дополнительные методы (интервью, проективные методики) для более глубокого понимания механизмов стрессоустойчивости [11, с. 45–48].

Выводы

Проведённое исследование подтвердило наличие статистически значимых корреляционных связей между личностными факторами и уровнем психологического стресса у гражданских специалистов, работающих в зоне СВО. Наиболее сильные связи выявлены с тревожностью (Rs = 0,64, p ≤ 0,01) и напряжённостью (Rs = 0,58, p ≤ 0,01); отрицательные связи — с эмоциональной устойчивостью (Rs = −0,55, p ≤ 0,01) и самоконтролем (Rs = −0,49, p ≤ 0,01).

Установлено, что 61,5% респондентов демонстрируют низкую эмоциональную устойчивость, 61,6% — высокую тревожность, 67,3% — низкий самоконтроль, 59,6% — высокую напряжённость. Эти факторы ассоциируются с более высокими показателями стресса и выступают в качестве значимых маркеров стресс-уязвимости.

Выявлен высокий уровень психологической напряжённости: у 38,4% респондентов зафиксирован высокий уровень стресса по шкале PSM-25, что свидетельствует о состоянии дезадаптации и психического дискомфорта. Наиболее выраженным является физиологический стресс (высокий уровень у 23,1%, средний — у 67,3%), что требует особого внимания к соматическому здоровью гражданских специалистов.

Наиболее предпочтительными стратегиями совладания оказались принятие ответственности (19,2%) и поиск социальной поддержки (17,3%), тогда как стратегия самоконтроля выражена минимально (3,8%). Это указывает на недостаточность внутренних регулятивных ресурсов и необходимость их целенаправленного развития.

Полученные результаты согласуются с данными современных исследований на других категориях специалистов в условиях СВО, что подтверждает универсальность выявленных закономерностей и обосновывает необходимость личностно-ориентированного подхода в психологическом сопровождении.

Практические рекомендации: внедрение личностной диагностики (факторов O, C, Q3, Q4) на этапе отбора гражданских специалистов для работы в зоне СВО; проведение тренингов по развитию эмоциональной устойчивости, саморегуляции и навыков управления тревогой; организация регулярного психологического мониторинга и супервизионной поддержки.

Список литературы

1. Frounfelker, R. Civilians in World War II and DSM-IV Mental Disorders: Results from the World Mental Health Survey Initiative / R. Frounfelker, S.E. Gilman, T.S. Betancourt et al. // Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology. — 2018. — Vol. 53, No. 2. — P. 207–219.
2. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса: психологическая антропология стресса / Л.А. Китаев-Смык. — Москва : Академический проект, 2009. — 943 с.
3. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 329 с.
4. Lazarus, R.S. Stress, Appraisal, and Coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. — New York : Springer, 1984. — 445 p.
5. Нестик, Т.А. Влияние военных конфликтов на психологическое состояние общества: перспективные направления исследований / Т.А. Нестик // Социальная психология и общество. — 2023. — Т. 14, № 4. — С. 5–22.
6. Селье, Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. — Москва, 2002. — 228 с.
7. Hobfoll, S.E. Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress / S.E. Hobfoll // American Psychologist. — 1989. — Vol. 44, No. 3. — P. 513–524.
8. Бодров, В.А. Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора / В.А. Бодров, А.А. Обознов // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21, № 4. — С. 32–42.
9. Леонова, А.Б. Комплексные психологические технологии управления стрессом и оценка индивидуальной стресс-резистентности: опыт интеграции различных исследовательских парадигм / А.Б. Леонова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2016. — № 3. — С. 63–72.
10. Schnurr, P.P. Trauma and Health: Physical Health Consequences of Exposure to Extreme Stress / P.P. Schnurr, B.L. Green. — Washington : American Psychological Association, 2004. — 311 p.
11. Mancini, A.D. Resilience in the Face of Potential Trauma: Clinical Practices and Illustrations / A.D. Mancini, G.A. Bonanno // Journal of Clinical Psychology. — 2006. — Vol. 62, No. 8. — P. 971–985.
12. Carpiniello, B. The Mental Health Costs of Armed Conflicts — A Review of Systematic Reviews Conducted on Refugees, Asylum-Seekers and People Living in War Zones / B. Carpiniello // International Journal of Environmental Research and Public Health. — 2023. — Vol. 20, No. 4. — P. 2840.
13. Игнатьев, А.А. Наука и эмоциональный интеллект. Прикладное применение эмоционального интеллекта в работе и повседневной жизни / А.А. Игнатьев // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. — 2023. — № 3-4(91-92). — С. 56–68.
14. Евдокименко, А.С. Особенности психоэмоционального состояния у медицинского персонала, работающего в условиях специальной военной операции / А.С. Евдокименко, К.А. Кубышев, А.О. Лебедев [и др.] // Клинический вестник ФМБЦ им. А.И. Бурназяна. — 2025. — № 3. — С. 5–8. — DOI 10.33266/2782-6430-2025-3-05-08. — EDN VTVVTH.

Список источников

15. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и его коррекция / Ю.В. Щербатых. — Санкт-Петербург : Питер, 2006. — 256 с.
16. Караяни, А.Г. Военная психология: учебник и практикум для вузов / А.Г. Караяни. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 593 с.
17. Одинцова, М.А. Психология стресса: учебник и практикум для вузов / М.А. Одинцова, Н.Л. Захарова. — Москва : Юрайт, 2024. — 291 с.

Дата публикации 25.09.2026

УДК 159.9:612.8

Гурьянова С.А. Психика, мозг и отношения: единая система (ЛОРП и нейронаука)

Гурьянова Снежанна Анатольевна
Магистрант, Московский международный университет, г. Москва, Россия
va3372@yandex.ru

Mind, Brain, and Relationships: A Unified System (Person-Centered Reconstructive Psychotherapy and Neuroscience)

Guryanova Snezhanna Anatolievna
Master's Student, Moscow International University, Moscow, Russia

Аннотация. В статье раскрывается взаимосвязь психики и мозга как двух уровней единой системы, где отношения и опыт выступают первичными факторами психического развития и изменений. Актуальность работы обусловлена необходимостью интеграции данных нейронауки и методов личностно-ориентированной реконструктивной психотерапии (ЛОРП), основанной на теории отношений В. Н. Мясищева, для повышения эффективности психологической помощи. Научная новизна заключается в разработке трёхуровневой модели психологической работы, объединяющей теорию отношений В. Н. Мясищева с современными данными о нейропластичности и аффективной регуляции, а также в создании и пилотной апробации диагностического протокола, позволяющего определять ведущий уровень дисрегуляции у детей 9–12 лет и взрослых пациентов. В работе предлагается авторская модель трёх уровней психологической работы: работа с неосознаваемыми процессами, отношениями и поведением «здесь и сейчас», а также учёт нейробиологии развития. На основе современных данных о нейропластичности показано, что терапевтическое изменение можно понимать как «переобучение» мозга через новые отношения и новый опыт. Параллельно обозначены возможности применения данного подхода в детской нейропсихологии: предложены диагностические протоколы трёх уровней для работы с детьми 9–12 лет и взрослыми пациентами. Протокол апробирован на пилотной выборке (5 взрослых и 5 детей) с соблюдением этических норм и получением информированного согласия участников. Практическая значимость работы состоит во внедрении протокола в работу клинико-психологических и нейропсихологических центров: его применение занимает 2–3 приёма, включает стандартизированные опросники и наблюдение, позволяет дифференцировать нейрофизиологические и социально-средовые факторы нарушений. В качестве выводов сформулировано положение о том, что психотерапия работает с тем, что доступно изменению через опыт и отношения, тогда как другие аспекты смысла человек находит в иных пространствах своей жизни.

Ключевые слова: психика, мозг, нейропластичность, личностно-ориентированная реконструктивная психотерапия, теория отношений, нейробиология развития, детская нейропсихология, привязанность, диагностический протокол, эмоциональная регуляция.

Abstract. The paper reveals the interconnection between mind and brain as two levels of a single integrated system, where relationships and lived experience act as primary drivers of psychological development and change. The relevance of the study lies in the need to integrate neuroscience data and methods of Person-Centered Reconstructive Psychotherapy (PCRP), based on V. N. Myasishchev's theory of relationships, to enhance the effectiveness of psychological support. The scientific novelty consists in developing a three-level model of psychological intervention that integrates V. N. Myasishchev's theory of relationships with current data on neuroplasticity and affective regulation, as well as in creating and piloting a diagnostic protocol for identifying the leading level of dysregulation in children aged 9–12 and adult patients. The paper proposes an author's model of three levels of psychological intervention: addressing non-conscious processes, working with relationships and "here-and-now" behavior, and considering the neurobiology of development. Based on current data on neuroplasticity, it is shown that therapeutic change can be understood as the brain's "relearning" through new relationships and new experiences. Diagnostic protocols of three levels for work with children aged 9–12 and adult patients are proposed. The protocol was piloted on a small sample (5 adults and 5 children) in compliance with ethical norms and with informed consent of participants. The practical significance lies in implementing the protocol in clinical-psychological and neuropsychological centers: its application takes 2–3 sessions, includes standardized questionnaires and observation, and allows differentiating neurophysiological and socio-environmental factors of disorders. The conclusions state that psychotherapy works with aspects that can be changed through experience and relationships, while other dimensions of meaning people find in different areas of their lives.

Keywords: mind, brain, neuroplasticity, Person-Centered Reconstructive Psychotherapy, theory of relationships, neurobiology of development, child neuropsychology, attachment, diagnostic protocol, emotional regulation.

Введение

Проблема соотношения психики и мозга — одна из фундаментальных в психологической науке. На протяжении десятилетий она рассматривалась преимущественно в рамках философской дискуссии, однако сегодня накоплено достаточно эмпирических данных, чтобы подойти к ней как к конкретной клинико-психологической задаче. Современная нейронаука убедительно показывает: опыт и отношения не просто влияют на функционирование психики — они меняют работу и структуру мозга на физиологическом уровне [1, 9, 15]. Это создаёт принципиально новую основу для диалога между нейробиологией и психотерапией.

Личностно-ориентированная реконструктивная психотерапия (ЛОРП), разработанная Б. Д. Карвасарским на основе теории отношений В. Н. Мясищева [2, 23], исходит из того, что личность формируется и перестраивается через систему отношений, в которую человек включён с рождения. Этот тезис, сформулированный в середине XX века, сегодня получает прямое подтверждение в исследованиях нейропластичности и аффективной нейробиологии [15, 16]. Однако интеграция этих двух областей — теории отношений и нейронауки — пока остаётся недостаточно

разработанной, особенно в практическом аспекте: как именно связать работу с отношениями с нейробиологическими данными.

Схожая проблема отмечается и в клинической практике: при лечении посттравматических и коморбидных тревожно-депрессивных расстройств возникает необходимость сочетания разных психотерапевтических подходов с учётом индивидуальных мишеней [3, 4, 5], что требует концептуальной рамки, объединяющей уровни воздействия.

Персонализированный подбор психотерапевтических стратегий при коморбидных депрессивных и тревожных расстройствах, где мишени когнитивно-поведенческой терапии и ЛОРП дополняют друг друга, становится одним из приоритетных направлений [6, 7]. Предлагаемая в данной статье модель трёх уровней отвечает на этот запрос, давая структуру для системного выбора мишеней и методов.

Научная новизна работы заключается в интеграции теории отношений В. Н. Мясищева с современными данными о нейропластичности и аффективной регуляции, а также в разработке и апробации трёхуровневого диагностического протокола, позволяющего определять ведущий уровень дисрегуляции и выстраивать адресное сопровождение для детей 9–12 лет и взрослых пациентов. Впервые предложена модель, в которой психотерапевтические мишени ЛОРП сопоставлены с нейробиологическими мишенями на каждом из трёх уровней.

Цель данной статьи — предложить концептуальную рамку, в которой психика и мозг рассматриваются как уровни единой системы, а психотерапевтическое и коррекционное воздействие понимается как процесс, затрагивающий одновременно и отношения, и нейробиологический субстрат. Также обозначаются границы такого подхода и перспективы дальнейших исследований.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

1. проанализировать теоретические основания интеграции теории отношений В. Н. Мясищева и современных данных нейронауки о нейропластичности и аффективной регуляции;

2. разработать модель трёх уровней психологической работы, отражающую одновременно клинические задачи и нейробиологические реалии;

3. предложить диагностические протоколы трёх уровней для практической работы с детьми 9–12 лет и взрослыми пациентами, включая критерии оценки и инструменты измерения;

4. обозначить клинические и экзистенциальные границы психотерапевтического подхода и определить область применения модели в междисциплинарном контексте.

Поскольку теория Мясищева рассматривает личность как систему отношений, формирующуюся от рождения, а нейронаука подтверждает, что эти отношения буквально меняют архитектуру мозга [8, 16], ЛОРП оказывается особенно релевантной для интеграции с нейробиологическими данными: её фокус на реконструкции отношений и личностных смыслов совпадает с тем, как мозг фактически усваивает новый опыт.

В предлагаемой авторской модели выделяются три уровня психологической работы, отражающие одновременно и клинические задачи, и нейробиологические реалии.

Первый уровень — работа с неосознаваемыми процессами — опирается на подкорковые системы, автоматизмы и эмоциональную память [13, 14, 15]: здесь изменения происходят через новый повторяемый опыт, а не через «понимание». В рамках ЛОРП это уровень автоматических аффективных схем и ранних паттернов привязанности. Нейробиологической мишенью выступают миндалина, гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковая ось и связи миндалины с медиальной префронтальной корой.

Концептуальная основа этого уровня опирается на представления о первичных аффективных системах мозга, формирующих базовый уровень возбуждения и мотивации [14], а также на данные о том, что эмоциональная память опосредована подкорковыми структурами и не зависит от осознания [13].

Второй уровень — отношения и поведение «здесь и сейчас» — связан с работой префронтальной коры и «социального мозга» [16]: именно в реальном взаимодействии закрепляются новые способы регуляции, контроля и коммуникации. В рамках ЛОРП это уровень реконструкции нарушенных паттернов взаимодействия и освоения новых способов коммуникации. Нейробиологически — это работа дорсолатеральной и медиальной префронтальной коры, сетей социального познания и ментализации.

Третий уровень — нейробиология развития — учитывает, как ранние условия и повторяющиеся паттерны отношений формируют архитектуру мозга и стиль обработки информации [8, 16]. В рамках ЛОРП это учёт жизненного контекста, семейной динамики и сензитивных периодов развития. Этот уровень особенно важен при работе с детьми.

Отечественная нейропсихологическая традиция, заложенная А. Р. Лурией [24] и развёрнутая Е. Д. Хомской [25], показала, что когнитивные и речевые функции — праксис, гнозис, фонематическое восприятие, память, произвольная регуляция — представляют собой сложные функциональные системы, формирующиеся в ходе созревания мозговых структур и социального опыта. А. Р. Лурия [24] обосновал системный принцип работы мозга: каждая высшая психическая функция опирается на совместную деятельность различных зон, причём в онтогенезе эти зоны взаимодействуют по-разному на разных этапах созревания. Е. Д. Хомская [25] расширила этот подход, детально описав нейропсихологические синдромы и принципы диагностики нарушений высших психических функций у детей и взрослых.

Однако классическая нейропсихология рассматривала развитие когнитивных функций преимущественно в контексте созревания мозговых структур, уделяя меньше внимания фактору отношений. Современная детская нейропсихология, развиваемая А. В. Семенович [26], дополняет этот подход: развитие ребёнка понимается как единый процесс, в котором нейрофизиологическое созревание и качество привязанности неразрывно связаны. Когнитивные функции созревают не сами по себе, а в контексте отношений привязанности [16, 20, 26]. Нарушенные отношения (развод родителей, конфликтная семейная атмосфера, утрата безопасного контакта) создают хронический стресс, который напрямую влияет на созревание нейрофизиологических структур: истощаемость, снижение внимания, нарушения сна, двигательная расторможенность. Коррекция отношений в этом контексте — не только психологическая задача, но и условие нормального нейробиологического развития. Нейропсихологическая коррекция, в свою очередь, без учёта системы отношений даёт частичный результат, поскольку нервная система ребёнка остаётся в условиях хронического стресса [20, 26]. Подход А. В. Семенович к нейропсихологической коррекции детского возраста [26] прямо указывает на необходимость включения эмоционально-регуляторного компонента в работу с когнитивными функциями, что согласуется с предлагаемой трёхуровневой моделью.

Для взрослых пациентов модель реализуется в рамках ЛОРП-сессий: на первом уровне стабилизируется аффект и снижается гипервозбуждение через техники саморегуляции и работу с триггерами; на втором — реконструируются нарушенные паттерны взаимодействия через диалогические техники и ролевые эксперименты; на третьем — прорабатывается жизненный контекст и семейная система через совместные сессии и работу с нарративами. Такой подход позволяет сочетать

глубинную работу с измеримыми клиническими эффектами — снижением тревоги, улучшением качества отношений, стабилизацией вегетативного тонуса.

Материалы и методы

Для практической реализации этой модели необходима чёткая диагностическая рамка, позволяющая определить ведущий уровень дисрегуляции и выстроить адресное сопровождение. Ниже представлены диагностические протоколы трёх уровней для работы с детьми 9–12 лет и взрослыми пациентами, которые переводят теоретические положения модели в операциональные критерии и инструменты оценки.

Диагностический протокол трёх уровней (дети 9–12 лет)

Уровень 1. Диагностика неосознаваемых процессов и базовой регуляции. Задача — оценить базовый уровень возбуждения, чувствительность к триггерам и способность к восстановлению после фрустрации. Применяются: наблюдение в естественных и полуструктурированных условиях (частота вспышек раздражения, длительность восстановления, чувствительность к сенсорным стимулам); шкала Кернс надёжности привязанности (KSS) для детей 8–12 лет [12]; опросник сильных сторон и трудностей (SDQ) [11]; проективные техники («Моя семья», «Человек под дождём»); пробы на устойчивость к фрустрации; физиологические маркеры (вариабельность сердечного ритма, данные о сне).

Дефицит уровня 1: высокий уровень тревоги, частые соматические жалобы, выраженная чувствительность к стимулам, трудности восстановления. Ресурсы: способность к саморегуляции, устойчивость к фрустрации, готовность принимать помощь.

Уровень 2. Диагностика отношений и поведения «здесь и сейчас». Задача — выявить паттерны взаимодействия со значимыми взрослыми и сверстниками, способность к ментализации и точность распознавания эмоций. Применяются: полуструктурированное интервью с ребёнком (вопросы о конфликтах, способах решения, восприятии намерений других); ролевая игра и моделирование конфликтной ситуации; опросники для родителей и учителей (CBCL, TRF); пробы на распознавание эмоций (карточки с лицами, видеофрагменты); анализ речи и нарративов (рассказ о конфликте, описание «хорошего» и «плохого» дня).

Дефицит уровня 2: трудности в понимании чужих намерений, склонность к негативным атрибуциям, дефицит сотрудничества. Ресурсы: способность к эмпатии, гибкость в конфликтах, рефлексивность.

Уровень 3. Диагностика нейробиологии развития и семейной системы. Задача — оценить влияние ранних стрессов и сензитивных периодов на когнитивно-регуляторное развитие, выявить особенности семейной системы. Применяются: сбор анамнеза развития (интервью с родителями); оценка исполнительных функций (детский вариант теста Струпа, Go/No-Go, сортировка карточек); опросник семейной среды (FES), опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) Е. И. Захаровой; анализ школьной адаптации; нейропсихологические пробы на основе подходов Е. Д. Хомской [25] и А. В. Семенович [26].

Дефицит уровня 3: признаки токсического стресса, незрелость исполнительных функций, выраженные семейные конфликты. Ресурсы: стабильная семейная среда, соответствие когнитивно-регуляторного развития возрасту.

Диагностический протокол трёх уровней (взрослые)

Уровень 1. Диагностика неосознаваемых процессов и базовой регуляции. Задача — оценить базовый уровень возбуждения, толерантность к фрустрации и выраженность соматических компонентов тревоги. Применяются: опросник выраженности психопатологической симптоматики (SCL-90-R, шкалы тревоги и соматизации); шкала оценки посттравматического стресса (PCL-5); опросник стилей привязанности (ASQ); проективные техники (рисуночный тест «Руки», фрустрационный тест Розенцвейга); физиологические маркеры (вариабельность сердечного ритма, данные о сне).

Дефицит уровня 1: гипервозбуждение, частые соматические жалобы, низкая толерантность к фрустрации, трудности саморегуляции. Ресурсы: способность к саморегуляции, готовность принимать помощь, осознание связи между телесным и эмоциональным состоянием.

Уровень 2. Диагностика отношений и поведения «здесь и сейчас». Задача — выявить паттерны взаимодействия со значимыми другими, способность к ментализации, особенности атрибуции намерений. Применяются: полуструктурированное клиническое интервью (вопросы о конфликтных ситуациях, способах совладания, восприятии намерений окружающих); ролевые эксперименты и моделирование значимых ситуаций; опросник близости и автономии в отношениях (RAD); пробы на распознавание эмоций (карточки с лицами, видеофрагменты); анализ речи и нарративов (рассказ о значимом конфликте, описание типичного паттерна реагирования).

Дефицит уровня 2: ригидность атрибуций, склонность к негативной интерпретации намерений, дефицит ментализации, трудности сотрудничества. Ресурсы: рефлексивность, гибкость в конфликтах, способность к эмпатии.

Уровень 3. Диагностика нейробиологии развития и контекста. Задача — оценить влияние ранних стрессов и сензитивных периодов на регуляторное развитие, выявить особенности семейной и социальной системы. Применяются: сбор анамнеза (интервью о раннем развитии, травматическом опыте, семейной динамике); опросник семейной среды (FES); оценка исполнительных функций (тест Струпа, «Башня Лондона»); анализ копинг-стратегий (WCQ); анализ социальной поддержки и качества значимых отношений.

Дефицит уровня 3: признаки токсического стресса в анамнезе, незрелость регуляторных систем, выраженные семейные конфликты, социальная изоляция. Ресурсы: стабильная социальная поддержка, соответствие регуляторного развития возрастным нормам, наличие безопасных привязанностей.

Нейрофизиологические маркеры

Нейрофизиологические маркеры рассматриваются как желательное дополнение к диагностическим протоколам, а не как их обязательный компонент. При их наличии они существенно повышают объективность оценки, однако протокол остаётся рабочим и без них.

Запись электроэнцефалограммы (ЭЭГ) позволяет оценить функциональное состояние коры: соотношение мощности ритмов (альфа-, бета-, тета-диапазоны), признаки гипервозбуждения или истощаемости, межполушарную асимметрию.

На уровне 1 ЭЭГ-маркеры (выраженность тета- и бета-активности, отражающие уровень активации подкорковых структур) помогают объективировать степень базового возбуждения и эффективность его стабилизации.

На уровне 2 спектральный анализ альфа-ритма и показатели реактивности коры дают информацию о зрелости регуляторных систем и готовности к ментализации.

На уровне 3 сопоставление ЭЭГ-данных с результатами нейропсихологических проб позволяет отделить функциональную незрелость от органической недостаточности и точнее определить, где корень проблемы — в нейрофизиологии или в нарушенных отношениях. Дополнительно показатели вариабельности сердечного ритма (ВРС) дают объективную оценку баланса симпатического и парасимпатического отделов вегетативной нервной системы, что особенно важно на уровне 1 для мониторинга динамики стрессовой нагрузки в ходе терапии.

На практике нет необходимости выполнять ЭЭГ-исследование в рамках психологической диагностики самостоятельно: пациенты или родители детей могут предоставить результаты ранее выполненных исследований из неврологических или нейрофизиологических центров. Это особенно актуально для детей, направляемых неврологом, у которых ЭЭГ уже зафиксирована в амбулаторной карте. Психолог сопоставляет эти данные с результатами трёхуровневого протокола, что позволяет дифференцировать функциональную незрелость от органической недостаточности без дублирования исследований и сокращает время обследования.

Внедрение этих маркеров превращает протокол из качественного инструмента в смешанный (качественно-количественный), что повышает его доказательность и сопоставимость результатов между специалистами.

Интеграция результатов строится по принципу «от нижних уровней к верхним»: сначала стабилизируется базовый уровень возбуждения (уровень 1), затем развиваются навыки взаимодействия и ментализации (уровень 2), и только после этого проводится работа с семейной системой и образовательной средой (уровень 3). Такой порядок соответствует логике нейропластичности: устойчивые изменения на корковых уровнях возможны только при достаточной стабилизации подкорковых систем.

Таким образом, терапевтическое изменение можно понимать как «переобучение» мозга через новые отношения и новый опыт: не просто как проговаривание проблем, а как создание условий, в которых психика получает возможность иначе реагировать, иначе регулировать себя и иначе строить связи.

При этом важно учитывать клинические границы психотерапии. При выраженных нейрофизиологических дефицитах и органических поражениях мозга требуется мультидисциплинарная команда (психолог, невролог, психиатр). Наука даёт точные описания механизмов: как стресс меняет миндалину и гиппокамп, как привязанность влияет на регуляцию эмоций [15], как повторяющиеся взаимодействия перестраивают сети префронтальной коры [8]. Однако наука не даёт ответа на экзистенциальные вопросы о смысле страдания и о том, что удерживает человека, когда стратегии совладания заканчиваются [10]. Эту «опорную силу» люди находят в разных пространствах: в вере, культуре, сообществе или личной философии. Задача психотерапии — работать с тем, что можно изменить через опыт и отношения, не подменяя собой другие источники смысла.

Апробация протокола

Диагностический протокол трёх уровней был апробирован на небольшой выборке: 5 взрослых пациентов (возраст 28–45 лет) с тревожно-депрессивными расстройствами и 5 детей 9–12 лет с трудностями школьной адаптации. Апробация носила пилотный характер и преследовала цель проверить применимость и последовательность уровней, а не статистическую значимость. Исследование проведено с соблюдением этических норм: получено информированное согласие всех участников и родителей детей.

Критерии включения в выборку: для взрослых — наличие тревожно-депрессивной симптоматики по шкале SCL-90-R, отсутствие органических поражений мозга; для детей — трудности школьной адаптации, подтверждённые педагогом и психологом, отсутствие неврологического диагноза, требующего медикаментозного лечения. Критерии исключения: острые психотические состояния, тяжёлые органические поражения ЦНС, отказ от участия.

У всех участников удалось определить ведущий уровень дисрегуляции и выстроить адресное сопровождение. Ведущий уровень определялся по алгоритму: если суммарные показатели дефицитов конкретного уровня превышали показатели ресурсов данного уровня и подтверждались данными не менее двух инструментальных методов, данный уровень считался ведущим. При равной выраженности дефицитов на нескольких уровнях ведущим считался нижележащий (уровень 1 приоритетнее уровня 2, уровень 2 — уровня 3), в соответствии с принципом последовательной стабилизации.

У взрослых пациентов после стабилизации базового уровня (уровень 1) наблюдалась тенденция к снижению показателей тревоги по шкале SCL-90-R к 4–5-й сессии (среднее снижение 8–12 баллов по самоотчёту). Поскольку выборка мала, данные носят описательный характер и не претендуют на статистическую значимость. У детей интеграция нейропсихологических данных с оценкой семейной системы позволила уточнить первичный мишенный уровень: в 3 случаях из 5 ведущим оказался уровень 3 (нейробиология развития + семейный контекст) — на основании выраженных семейных конфликтов в анамнезе, выявленных по данным опросника ОДРЭВ и клинического интервью с родителями, а также признаков хронического стресса (нарушения сна, истощаемость) при относительно сохранных исполнительных функциях. Это изменило тактику работы — от изолированной нейропсихологической коррекции к включению семейной терапии. Полученные данные использованы для уточнения критериев протокола и формирования плана полноценного исследования.

Заключение

Обозначенные границы лишь подчёркивают, что нейробиология и ЛОРП неразрывно связаны: психофизиологический фундамент и система отношений личности образуют единый контур, в котором формируются или нарушаются когнитивные, речевые и эмоциональные функции. Мозг не существует вне отношений, а отношения не реализуются без нейробиологического субстрата.

ЛОРП как концептуальная рамка позволяет индивидуально подбирать и включать широкий спектр психологических методов в психотерапевтическую и коррекционную работу — в соответствии с конкретной проблемой человека. Предложенные протоколы трёх уровней служат практическим инструментом реализации этой рамки: они позволяют перевести абстрактные категории «психика — мозг — отношения» в конкретные диагностические критерии и междисциплинарные рекомендации. Тем самым модель становится не только теоретической конструкцией, но и рабочим инструментом для специалистов, ориентированным на научно обоснованную и адресную помощь.

Практическая значимость работы состоит во внедрении протокола в работу клинико-психологических и нейропсихологических центров: его применение занимает 2–3 приёма, включает стандартизированные опросники и наблюдение, и позволяет дифференцировать нейрофизиологические и социально-средовые факторы нарушений, что повышает точность рекомендаций для семьи и педагогов. Протокол может быть использован как психологами, так и педагогами-психологами в образовательных учреждениях для системной оценки состояния ребёнка и построения междисциплинарного плана сопровождения.

Но первопричину многих психологических трудностей ещё предстоит выяснить: что именно мешает человеку адекватно воспринимать действительность, что запускает дезадаптивные реакции, тревожность, депрессии, панические атаки и другие нарушения. Комплексное сопровождение — это шаг к ответу на этот вопрос, а не окончательный ответ.

Перспективы исследований

Практическая ценность предложенной модели подтверждается возможностью её операционализации в виде диагностических протоколов, которые позволяют системно оценивать состояние ребёнка и взрослого с позиции единства психики, мозга и отношений. В частности, протокол трёх уровней даёт чёткие критерии для междисциплинарного взаимодействия: психолог фокусируется на стабилизации аффекта и развитии ментализации, педагог — на адаптации среды и поддержке

исполнительных функций, семья — на снижении стресса и формировании безопасной привязанности.

Дальнейшие исследования предполагается вести по следующим направлениям:

1. валидизация протокола трёх уровней на выборке из 100 детей 9–12 лет с оценкой надёжности и чувствительности к изменениям, а также разработка пороговых критериев для определения ведущего уровня дисрегуляции;

2. лонгитюдное исследование динамики вариабельности сердечного ритма и привязанности в ходе психотерапии: позволяет проследить, как изменение системы отношений (восстановление безопасного контакта, нормализация семейной атмосферы) влияет на созревание нейрофизиологических структур — и наоборот, как нейропсихологическая коррекция меняет эмоциональный фон и качество отношений с окружающими;

3. разработка интегративных диагностических протоколов, которые одновременно оценивают нейробиологический субстрат (праксис, гнозис, память, регуляция) и систему отношений (привязанность, страхи, эмоциональный фон семьи). Сегодня эти линии диагностики чаще идут параллельно, а не пересекаются. Интеграция позволит точнее определять первопричину — где корень проблемы в нейрофизиологии, а где — в нарушенных отношениях, и как одно запускает другое.

Перспективная цель — создание интегративной модели, в которой психотерапевтический и коррекционный методы не противопоставляются нейробиологическому, а становятся его естественным продолжением. Модель, где вопрос «что мешает человеку воспринимать действительность адекватно?» получает не односторонний, а системный ответ: это и нейрофизиологический дефицит, и нарушенные отношения, и их взаимное усиление. Только такой подход способен привести к пониманию первопричины — а значит, и к действительно эффективной помощи.

Список литературы

1. Эйдемиллер Э. Г., Тарабанов А. Э. Современная психотерапия и нейронауки: методологический принцип «бритвы Оккама» // Антология российской психотерапии и психологии. 2020. Спец. выпуск. С. 40–44.
2. Мясищев В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. 356 с.
3. Васильева А. В., Караваева Т. А., Радионов Д. С. Психотерапия посттравматического стрессового расстройства — интеграция опыта чрезвычайной ситуации // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Т. 31, № 3. С. 47–68.

4. Караваева Т. А., Васильева А. В., Радионов Д. С., Старунская Д. А. Клинические и этиопатогенетические аспекты коморбидности депрессивных и тревожных нарушений: к проблеме достижения устойчивой ремиссии // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. 2024. Т. 58. С. 23–33.
5. Васильева А. В. Посттравматическое стрессовое расстройство в центре международных исследований: от «солдатского сердца» к МКБ-11 // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2022. Т. 122, № 10. С. 72–81.
6. Старунская Д. А., Васильева А. В., Караваева Т. А., Ляшковская С. В., Андрианова А. Е. Возможности персонализированного подбора психотерапии при коморбидных депрессивных и тревожных расстройствах, мишени КПТ и ЛОРП // Психиатрия. 2025. Т. 23, № 3. С. 111–122.
7. Караваева Т. А., Васильева А. В., Исурина Г. Л., Александров А. А. Персонализированный подход в личностно-ориентированной (реконструктивной) психотерапии: мишени и стратегии. СПб., 2021.
8. Coan J. A., Sbarra D. A. Social baseline theory: The social regulation of risk and effort // Current Opinion in Psychology. 2015. Vol. 1. P. 87–91.
9. Doidge N. The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science. New York: Viking, 2007. 427 p.
10. Frankl V. E. Man’s Search for Meaning. Boston: Beacon Press, 2006. 184 p.
11. Goodman R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1997. Vol. 38, № 5. P. 581–586.
12. Kerns K. A., Klepac L., Cole A. K. Reliability and validity of a new measure of children’s attachment to their caregiver: The Security Scale // Child Development. 1996. Vol. 67, № 6. P. 2101–2117.
13. LeDoux J. The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life. New York: Simon & Schuster, 1996. 384 p.
14. Panksepp J., Biven L. The Archaeology of Mind: Neuroevolutionary Origins of Human Emotions. New York: W. W. Norton & Company, 2012. 592 p.
15. Schore A. N. The Science of the Art of Psychotherapy. New York: W. W. Norton & Company, 2012. 480 p.
17. Siegel D. J. The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2020. 674 p.
18. Заваденко Н. Н. Нейропластичность в детском возрасте: современные представления и клиническое значение // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2023. Т. 123, № 4. С. 7–15.
19. Костарева В. О., Батюта Е. А. Привязанность ребёнка к матери в условиях цифровизации детства // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29, № 1. С. 64–75.
20. Веракса А. Н., Алмазова О. В., Бухаленкова Д. А. Детско-родительские отношения и развитие регуляторных функций у детей дошкольного возраста // Культурно-историческая психология. 2024. Т. 20, № 2. С. 33–42.
21. Павличенко А. В., Ковальчук В. А., Смирнова Е. В. Нейропластичность и нейрореабилитация: современные подходы и перспективы // Нейрореабилитация и восстановительная медицина. 2025. Т. 5, № 1. С. 12–20.
22. Алмазова О. В., Бухаленкова Д. А., Чурсина В. В. Привязанность и регуляторные функции у детей младшего школьного возраста: взаимосвязи и возрастная динамика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2025. Т. 22, № 2. С. 243–259.

23. Алмазова О. В., Бухаленкова Д. А., Веракса А. Н. Развитие регуляторных функций у детей 5–9 лет: роль семейного контекста // Вопросы психологии. 2024. № 3. С. 45–58.

Список источников

24. Карвасарский Б. Д. Психотерапия: учебник. 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2018. 688 с.
25. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2003. 384 с.
26. Хомская Е. Д. Нейропсихология: учебник для вузов. 4-е изд. СПб.: Питер, 2005. 496 с.
27. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие. М.: Генезис, 2022. 320 с.

Дата публикации 24.09.2026

УДК 159.9:316.6

Коржов Д.С. Взаимосвязь типов рефлексии и параметров эмпатии у студентов-психологов

Коржов Дмитрий Сергеевич
студент магистратуры кафедры «Консультативная психология»
ОАНО ВО МПСУ г.Москва
korzhovdima32@mail.ru

The relationship between types of reflection and parameters of empathy in psychology students

Korzhov Dmitry Sergeevich
Master's student, Department of Counseling Psychology, OANO VO MPSU, Moscow

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования связи между типами рефлексивных процессов и параметрами эмпатии у будущих специалистов помогающих профессий. Исследование проведено на выборке из шестидесяти студентов факультета психологии ОАНО ВО МПСУ с применением стандартизированных методик «Дифференциальный опросник рефлексивности» и «Многофакторный опросник эмпатии». В результате математико-статистической обработки данных с использованием ранговой корреляции Спирмена обнаружена статистически значимая отрицательная связь между интроспекцией и эмпатической заботой, а также слабая положительная связь между квазирефлексией и принятием точки зрения. Показатели системной рефлексии не обнаружили статистически достоверных связей с составляющими эмпатии и уровнем личного дистресса, что привело к опровержению выдвинутых предположений об их согласованности. Полученные эмпирические данные свидетельствуют об относительной независимости системной рефлексии и параметров эмпатии на текущем этапе профессиональной подготовки студентов, что указывает на необходимость их раздельного развития в образовательном процессе.

Ключевые слова: типы рефлексии, параметры эмпатии, студенты-психологи, профессиональная позиция психолога, саморегуляция, личностный дистресс, системная рефлексия, интроспекция.

Abstract. The article presents the results of an empirical study on the relationship between types of reflective processes and parameters of empathy in future helping professionals. The empirical study was conducted on a sample of sixty psychology students of OANO VO MPSU using standardized psychodiagnostic tools: the "Differential Reflection Inventory" and the "Interpersonal Reactivity Index". Mathematical and statistical data processing using Spearman's rank correlation revealed a statistically significant negative relationship between introspection and empathic concern, as well as a weak positive relationship between quasi-reflection and perspective taking. Systemic reflection indicators showed no statistically significant relationships with empathy parameters or personal distress levels, which led to the refutation of the initial hypotheses regarding their consistency. The obtained empirical data indicate the relative independence of systemic

reflection and empathy parameters at the current stage of university training, highlighting the need for their separate development within the professional educational process.

Keywords: types of reflection, parameters of empathy, psychology students, professional position of a psychologist, self-regulation, personal distress, systemic reflection, introspection.

Введение

Профессиональная подготовка будущих психологов в высшей школе направлена не только на усвоение теоретических концепций и освоение прикладных психологических техник, но и на становление профессионального самосознания специалиста. Профессиональная деятельность психолога предъявляет повышенные требования к личностным качествам консультанта, поскольку ключевым инструментом оказания помощи выступает сама личность эксперта. Специалисту необходимо сопереживать эмоциональным состояниям клиентов, удерживать доверительный терапевтический контакт и одновременно сохранять устойчивую профессиональную позицию, не допуская профессиональной деформации и эмоционального выгорания.

Одним из фундаментальных профессионально важных качеств выступает «эмпатия». В научной литературе эмпатия определяется как способность понимать эмоциональные состояния другого человека, воспринимать его переживания и реагировать на них с сохранением осознания различия между собственным и чужим опытом [1]. Эмпатийное понимание снижает тревогу клиента, создает атмосферу психологической безопасности и выступает значимым фактором успешности психологической помощи [2].

В то же время современные исследователи подчеркивают многокомпонентную структуру эмпатии, объединяющую когнитивные и эмоциональные параметры [3]. Эмоциональный компонент обеспечивает сопереживание и сочувствие, тогда как когнитивный компонент отвечает за понимание причин и контекста переживаний человека. Соприкосновение с тяжелыми кризисными ситуациями клиентов при отсутствии надежных регуляторных механизмов способно вызывать аффективное перенапряжение специалиста. Чрезмерная эмоциональная вовлечённость и неспособность дифференцировать собственные переживания от чужих существенно повышают риск эмоционального выгорания у представителей помогающих профессий [4].

В качестве важнейшего психологического механизма, регулирующего степень эмпатической вовлечённости и обеспечивающего удержание профессиональной дистанции, выступает «рефлексия». В широком смысле рефлексия рассматривается

как способность человека осознавать и анализировать собственные действия, переживания и особенности поведения [5]. Развитие рефлексивных свойств личности студента-психолога выступает необходимым условием его успешного профессионального становления и сохранения психологического благополучия [6; 7].

Вместе с тем в современной психологической науке преодолевается представление о рефлексии как об исключительно однородном и безусловно адаптивном процессе. В концепции Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина разработана дифференциальная модель, разграничивающая качественно различные «типы рефлексии»: системную рефлексию, интроспекцию и квазирефлексию [8]. Продуктивная системная рефлексия позволяет субъекту дистанцироваться от актуальной ситуации, видеть себя со стороны и удерживать объективную позицию наблюдателя. Напротив, интроспекция выражается в эгоцентрической фиксации на собственных переживаниях («самокопании»), а квазирефлексия уводит мышление в бесплодные умствования, оторванные от реальности ситуации.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью глубокого эмпатического контакта психолога с клиентом и риском эмоциональной дезадаптации при нарушении психологических границ. Разрешение этого противоречия видится в функционировании рефлексии как инструмента регуляции эмпатии. При этом остается недостаточно изученным вопрос о том, как именно конкретные типы рефлексии взаимосвязаны с отдельными параметрами эмпатии у будущих психологов на этапе их обучения в вузе.

Цель исследования: выявить и охарактеризовать взаимосвязь между типами рефлексии и параметрами эмпатии у студентов-психологов.

Объект исследования: профессионально важные качества студентов-психологов.

Предмет исследования: взаимосвязь типов рефлексии и параметров эмпатии у студентов-психологов.

Гипотезы исследования:

Основная гипотеза: существует статистически значимая дифференцированная взаимосвязь между типами рефлексии и параметрами эмпатии у студентов-психологов: системная рефлексия положительно связана с когнитивным параметром децентрации («Принятие точки зрения») и «Эмпатической заботой», обеспечивая удержание профессиональной дистанции, тогда как интроспекция положительно коррелирует со шкалой «Личный дистресс».

Частные гипотезы:

1. Выраженность системной рефлексии положительно связана с показателями по шкалам «Принятие точки зрения» и «Эмпатическая забота», что отражает способность будущего психолога понимать собеседника без потери рефлексивной позиции.

2. Выраженность интроспекции положительно коррелирует со шкалой «Личный дистресс», указывая на склонность к развитию тревоги и внутреннего напряжения при восприятии чужих переживаний.

3. Выраженность квазирефлексии отрицательно связана со шкалой «Принятие точки зрения», свидетельствуя о снижении когнитивной точности понимания другого человека при отвлечении от актуальной ситуации взаимодействия.

Для достижения поставленной цели решались следующие **задачи:**

1. Осуществить теоретический анализ проблемы соотношения эмпатии и рефлексии в процессе профессиональной подготовки психологов.

2. Сформировать батарею валидных психодиагностических методик для измерения типов рефлексии и параметров эмпатии.

3. Провести эмпирическое исследование на выборке студентов психологического направления.

4. Выполнить математико-статистическую обработку данных и выявить корреляционные зависимости между показателями рефлексии и эмпатии.

Организация и выборка исследования. Исследование проводилось на базе Образовательной автономной некоммерческой организации высшего образования «Московский психолого-социальный университет» (ОАНО ВО МПСУ). Выборку составили 60 студентов факультета психологии (уровни бакалавриата и магистратуры). Участие в исследовании носило добровольный характер.

Методы исследования. Для сбора эмпирических данных использовался стандартизированный психодиагностический комплекс:

1. «Дифференциальный опросник рефлексивности» (ДТР) (авторы – Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин) [8]. Методика включает 30 пунктов и диагностирует выраженность трех типов рефлексии: «Системная рефлексия»; «Интроспекция»; «Квазирефлексия».

– «Многофакторный опросник эмпатии» (IRI) (автор – М. Дэвис, в адаптации Т.Д. Карягиной, Н.А. Будаговской, С.В. Дубровской) [9]. Опросник состоит из 28 пунктов и включает 4 шкалы: «Принятие точки зрения» (децентрация); «Фантазирование»; «Эмпатическая забота»; «Личный дистресс».

Методы математико-статистической обработки данных. Полученные эмпирические данные обрабатывались методами математической статистики: вычисление средних значений (M) и стандартных отклонений (SD), проверка нормальности распределения (критерий Шапиро-Уилка), корреляционный анализ с расчетом коэффициента ранговой корреляции r-Спирмена. Обработка выполнялась в стандартных пакетах статистических программ.

Эмпирическое исследование было посвящено изучению связи между типами рефлексии и параметрами эмпатии у шестидесяти студентов-психологов.

В таблице 1 представлена описательная статистика показателей методики «Дифференциальный опросник рефлексивности».

Таблица 1. Описательная статистика показателей методики «Дифференциальный опросник рефлексивности»

Показатель методики	Среднее значение	Стандартное отклонение	Минимальное значение	Максимальное значение
Системная рефлексия	37,17	5,38	28,00	46,00
Интроспекция	24,40	4,76	16,00	32,00
Квазирефлексия	26,52	4,59	18,00	34,00

Анализ данных таблицы 1 указывает на умеренную выраженность всех типов рефлексивных процессов в исследуемой студенческой выборке. Средний показатель шкалы системной рефлексии составил 37,17 балла при стандартном отклонении 5,38 балла, располагаясь в границах умеренных значений от 28,00 до 46,00 балла. По шкале интроспекции среднее значение составило 24,40 балла при стандартном отклонении 4,76 балла в диапазоне от 16,00 до 32,00 балла, что соответствует средним тестовым нормам методики. Показатель шкалы квазирефлексии зафиксирован на уровне 26,52 балла со стандартным отклонением 4,59 балла при разбросе от 18,00 до 34,00 балла, что свидетельствует об умеренной мыслительной направленности респондентов на отвлеченные темы.

В рисунке 1 представлено распределение студентов по уровням выраженности показателей методики «Дифференциальный опросник рефлексивности».

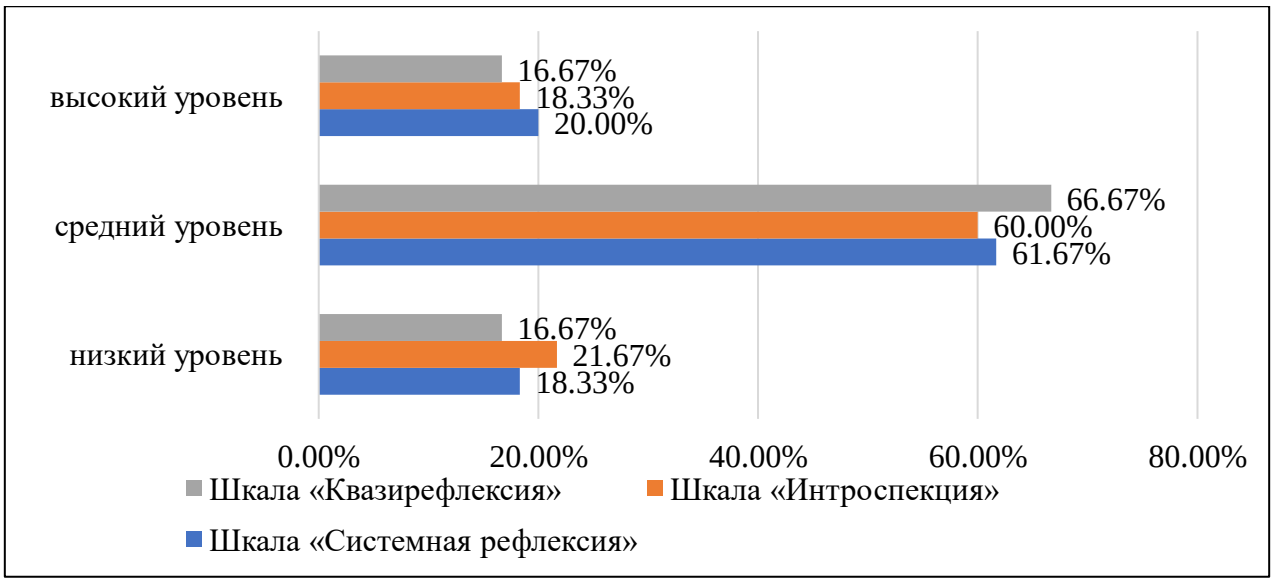


Рисунок 1. Распределение респондентов по уровням методики «Дифференциальный опросник рефлексивности» (%)

Данные рисунка 1 демонстрируют преобладание среднего уровня выраженности признаков по всем шкалам методики более чем у половины обследованных участников. По шкале системной рефлексии средний уровень выявлен у 61,67% будущих специалистов, тогда как высокий уровень зафиксирован у 20,00% студентов, а низкий уровень охватывает 18,33% опрошенных. По шкале интроспекции средние показатели обнаружены у 60,00% респондентов при доле высоких значений в 18,33% и низких значений в 21,67% выборки. По шкале квазирефлексии группа со средним уровнем составила 66,67% участников, в то время как группы с низкими и высокими показателями разделились строго поровну, составив по 16,67% респондентов каждая.

В таблице 2 представлена описательная статистика показателей методики «Многофакторный опросник эмпатии».

Таблица 2. Описательная статистика показателей методики «Многофакторный опросник эмпатии»

Показатель методики	Среднее значение	Стандартное отклонение	Минимальное значение	Максимальное значение
Принятие точки зрения	17,85	4,07	11,00	25,00
Фантазирование	16,90	4,12	9,00	24,00
Эмпатическая забота	19,22	3,96	13,00	26,00
Личный дистресс	14,97	4,40	7,00	23,00

Анализ данных таблицы 2 свидетельствует о дифференцированной выраженности параметров эмпатии у студентов психологического профиля. Наибольшую среднюю величину продемонстрировала шкала эмпатической заботы,

составив 19,22 балла при стандартном отклонении 3,96 балла в границах от 13,00 до 26,00 балла. По шкале принятия точки зрения средний показатель составил 17,85 балла при стандартном отклонении 4,07 балла с индивидуальным разбросом от 11,00 до 25,00 балла. Показатель по шкале фантазирования составил 16,90 балла со стандартным отклонением 4,12 балла в интервале от 9,00 до 24,00 балла, а показатель шкалы личного дистресса оказался наименьшим, составив 14,97 балла со стандартным отклонением 4,40 балла при диапазоне значений от 7,00 до 23,00 балла.

В рисунке 2 представлено процентное распределение студентов по уровням методики «Многофакторный опросник эмпатии».

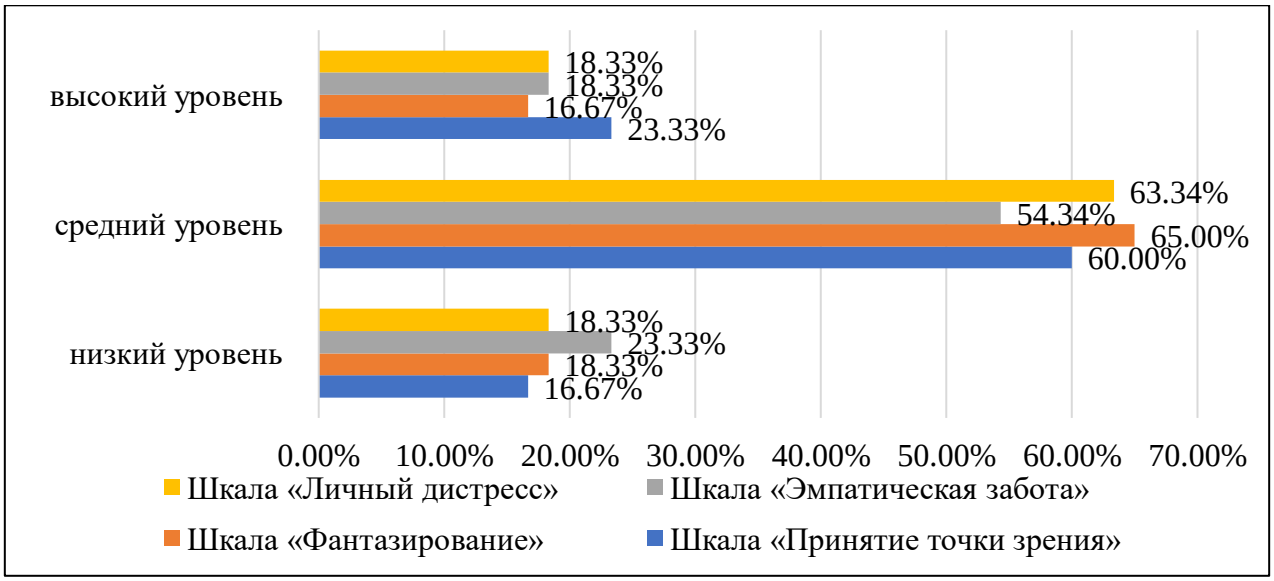


Рисунок 2. Распределение респондентов по уровням методики «Многофакторный опросник эмпатии» (%)

Данные рисунка 2 подтверждают преобладание средних значений по всем составляющим эмпатии у подавляющей части исследуемой выборки студентов. По шкале принятия точки зрения средний уровень зафиксирован у 60,00% студентов при наличии высокого уровня у 23,33% и низкого уровня у 16,67% респондентов. По шкале фантазирования доля средних значений составила 65,00% участников при низком уровне у 18,33% и высоком уровне у 16,67% будущих специалистов. По шкале эмпатической заботы группа со средним уровнем составила 58,34% опрошенных при низких значениях у 23,33% и высоких значениях у 18,33% респондентов. По шкале личного дистресса средний уровень выявлен у 63,34% студентов, а доли с низкими и высокими значениями оказались абсолютно равными, составив по 18,33% выборки.

В таблице 3 представлены результаты корреляционного анализа связей показателей методики «Дифференциальный опросник рефлексивности» и методики «Многофакторный опросник эмпатии».

Таблица 3. Значения коэффициентов ранговой корреляции Спирмена между показателями методики «Дифференциальный опросник рефлексивности» и методики «Многофакторный опросник эмпатии»

Показатели методики	Системная рефлексия	Интроспекция	Квазирефлексия
Принятие точки зрения	0,056	-0,192	0,275*
Фантазирование	-0,068	-0,125	0,043
Эмпатическая забота	0,206	-0,319*	0,043
Личный дистресс	-0,209	0,218	-0,147

Примечание: * – уровень статистической значимости $p < 0,05$.

Анализ коэффициентов таблицы 3 указывает на наличие лишь единичных статистически значимых связей между шкалами при отсутствии достоверных связей системной рефлексии с параметрами эмпатии. Зафиксирована умеренная отрицательная связь между показателями интроспекции и эмпатической заботы при значении $r_s = -0,319$ ($p < 0,05$), что свидетельствует о меньшей направленности на чувства других людей при сосредоточенности на собственных переживаниях. Также выявлена слабая положительная связь между квазирефлексией и принятием точки зрения при коэффициенте $r_s = 0,275$ ($p < 0,05$), указывающая на сопутствие отвлеченных размышлений попыткам встать на позицию собеседника. Связи системной рефлексии с принятием точки зрения ($r_s = 0,056$), эмпатической заботой ($r_s = 0,206$) и личным дистрессом ($r_s = -0,209$), а также связь интроспекции с личным дистрессом ($r_s = 0,218$) статистически незначимы ($p > 0,05$).

Обсуждение гипотез исследования

Сопоставление полученных статистических результатов с первоначальными предположениями позволяет оценить состоятельность выдвинутых гипотез исследования. Основная гипотеза о наличии статистически подтвержденной связи между типами рефлексии и параметрами эмпатии полностью опровергнута, так как показатели продуктивной системной рефлексии не обнаружили значимых связей ни со шкалами эмпатии, ни с уровнем личного дистресса.

Оценка частных гипотез показала следующие результаты:

1. Первая частная гипотеза о положительной связи системной рефлексии со шкалами принятия точки зрения и эмпатической заботы опровергнута из-за статистической незначимости полученных коэффициентов корреляции.

2. Вторая частная гипотеза о положительной связи интроспекции со шкалой личного дистресса не подтвердилась (связь статистически незначима), однако была зафиксирована достоверная отрицательная связь интроспекции с эмпатической заботой при значении $r_s = -0,319$ ($p < 0,05$).

3. Третья частная гипотеза об отрицательной связи квазирефлексии с принятием точки зрения опровергнута, поскольку эмпирический расчет выявил противоположную слабую положительную связь при $r_s = 0{,}275$ ($p < 0{,}05$).

Таким образом, результаты исследования указывают на относительную независимость системной рефлексии от параметров эмпатии в обследованной группе будущих психологов, что свидетельствует о необходимости отдельного внимания к развитию каждого из этих качеств.

Список литературы

1. Ярыгина Н. Ю., Марухин Е. Е., Мухина Т. Г., Логинов В. И., Яркова Д. Д. Эмпатия как профессионально важное качество личности будущих психологов-консультантов // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 7. С. 49–56.
2. Нагуманова Э. Р. Особенности проявления эмпатии у будущих психологов // Вестник Башкирского университета. 2015. № 4. С. 144–145.
3. Одинцова М. А., Расходчикова М. Н., Кузьмина Е. И. Профессионально важные качества психологов в современных зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. 2024. Т. 13. № 4. С. 151–162.
4. Карягина Т. Д., Рощина С. Ю. Эмпатия и выгорание у представителей помогающих профессий // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12. № 2. С. 30–42.
5. Гасан А. С. Особенности саморегуляции психологов-консультантов в связи с типом рефлексии // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2025. № 3. С. 100–109.
6. Егоренко Т. А. Становление рефлексивно-эмпатийных свойств личности студента-психолога как основания его психологического благополучия на этапе допрофессионального развития // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 3. С. 1–11.
7. Егоренко Т. А. Психологические детерминанты успешности профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 1. С. 26.
8. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.
9. Карягина Т. Д., Будаговская Н. А., Дубровская С. В. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 1. С. 202–227.

Приложение 1

Сводные первичные результаты исследования социально-демографических характеристик, типов рефлексии (ДТР) и параметров эмпатии (IRI)

№ п/п	Пол	Возраст (лет)	Уровень образования	СР	ИН	КР	ПТЗ	Ф	ЭЗ	ЛД
1	Жен.	21	Бакалавриат	31	28	19	23	11	14	21
2	Муж.	24	Магистратура	42	31	33	13	22	25	8
3	Жен.	19	Бакалавриат	38	17	24	15	19	19	14
4	Жен.	27	Магистратура	29	22	30	21	14	22	19
5	Жен.	20	Бакалавриат	45	26	21	17	10	16	16
6	Муж.	22	Бакалавриат	34	19	27	24	23	13	11
7	Жен.	23	Бакалавриат	40	30	18	12	16	24	22
8	Жен.	21	Бакалавриат	33	23	32	19	18	17	9
9	Муж.	20	Бакалавриат	41	18	22	14	12	26	17
10	Жен.	25	Магистратура	36	27	29	22	21	15	13
11	Жен.	22	Бакалавриат	28	21	25	16	15	21	20
12	Муж.	31	Магистратура	44	29	31	25	17	18	15
13	Жен.	20	Бакалавриат	39	16	20	11	24	23	10
14	Жен.	23	Бакалавриат	32	32	28	18	13	14	18
15	Жен.	19	Бакалавриат	43	24	34	20	20	20	12
16	Муж.	21	Бакалавриат	35	25	23	14	9	22	23
17	Жен.	26	Магистратура	30	20	26	23	16	17	7
18	Жен.	22	Бакалавриат	46	28	22	15	18	25	16
19	Жен.	20	Бакалавриат	37	31	30	19	14	13	14
20	Муж.	28	Магистратура	33	18	19	22	21	19	11
21	Жен.	21	Бакалавриат	42	22	33	13	17	23	19
22	Жен.	24	Магистратура	35	29	25	17	11	16	15
23	Жен.	19	Бакалавриат	40	19	28	24	22	24	8
24	Муж.	22	Бакалавриат	29	27	21	12	15	18	22
25	Жен.	23	Бакалавриат	44	23	31	21	19	15	13
26	Жен.	20	Бакалавриат	38	30	24	16	13	22	17
27	Жен.	22	Бакалавриат	31	17	29	18	20	20	10
28	Муж.	25	Магистратура	45	26	27	15	16	14	18
29	Жен.	21	Бакалавриат	36	21	32	23	12	26	12
30	Жен.	29	Магистратура	33	32	22	14	23	17	21
31	Жен.	19	Бакалавриат	41	24	26	20	18	21	14
32	Муж.	20	Бакалавриат	28	28	30	11	14	19	16
33	Жен.	22	Бакалавриат	43	19	23	25	10	15	9
34	Жен.	24	Бакалавриат	37	25	34	18	21	23	18
35	Жен.	21	Бакалавриат	34	30	20	16	17	13	11
36	Муж.	23	Бакалавриат	46	22	28	13	15	25	15
37	Жен.	26	Магистратура	32	16	25	22	24	18	20
38	Жен.	20	Бакалавриат	39	29	31	19	19	20	13
39	Жен.	22	Бакалавриат	35	23	22	15	12	16	8
40	Муж.	21	Бакалавриат	42	27	29	24	16	24	22
41	Жен.	19	Бакалавриат	30	31	26	12	22	17	14
42	Жен.	25	Магистратура	44	18	33	17	11	21	19
43	Жен.	23	Бакалавриат	38	24	18	21	18	15	10
44	Муж.	27	Магистратура	33	26	27	14	20	22	16
45	Жен.	21	Бакалавриат	40	20	30	20	13	19	12
46	Жен.	20	Бакалавриат	29	32	24	16	17	14	23
47	Жен.	22	Бакалавриат	45	21	32	23	23	26	15
48	Муж.	22	Бакалавриат	36	28	21	18	15	18	9
49	Жен.	24	Магистратура	41	17	26	13	19	23	17

№ п/п	Пол	Возраст (лет)	Уровень образования	СР	ИН	КР	ПТЗ	Ф	ЭЗ	ЛД
50	Жен.	19	Бакалавриат	34	25	29	22	10	16	14
51	Жен.	30	Магистратура	37	30	23	15	21	20	20
52	Муж.	21	Бакалавриат	43	23	31	19	14	15	11
53	Жен.	20	Бакалавриат	31	19	25	25	18	24	18
54	Жен.	23	Бакалавриат	39	27	33	17	16	13	13
55	Жен.	22	Бакалавриат	35	22	20	11	22	22	16
56	Муж.	20	Бакалавриат	42	31	28	21	12	17	8
57	Жен.	26	Магистратура	28	24	22	14	20	25	21
58	Жен.	21	Бакалавриат	46	18	27	18	15	19	14
59	Жен.	19	Бакалавриат	33	29	34	20	17	14	19
60	Муж.	24	Магистратура	40	25	29	16	24	21	12

Примечание к сокращениям шкал:

СР – системная рефлексия (методика ДТР);

ИН – интроспекция (методика ДТР);

КР – квазирефлексия (методика ДТР);

ПТЗ – шкала «Принятие точки зрения» (методика IRI);

Ф – шкала «Фантазирование» (методика IRI);

ЭЗ – шкала «Эмпатическая забота» (методика IRI);

ЛД – шкала «Личный дистресс» (методика IRI).

Приложение 2

Результаты статистической обработки

	Shapiro-Wilk	P-value of Shapiro-Wilk
СР	0.956	.030
ИН	0.952	.019
КР	0.961	.050
ПТЗ	0.959	.042
Ф	0.968	.112
ЭЗ	0.948	.013
ЛД	0.967	.109

	Median	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
СР	37.00	37.17	5.375	28.00	46.00
ИН	24.50	24.40	4.759	16.00	32.00
КР	27.00	26.52	4.586	18.00	34.00
ПТЗ	18.00	17.85	4.071	11.00	25.00
Ф	17.00	16.90	4.124	9.000	24.00
ЭЗ	19.00	19.22	3.962	13.00	26.00
ЛД	15.00	14.97	4.396	7.000	23.00

Variable		СР	ИН	КР	ПТЗ	Ф	ЭЗ	ЛД
1. СР	Spearman's rho	—						
2. ИН	Spearman's rho	−0.113	—					
3. КР	Spearman's rho	0.240	−0.007	—				
4. ПТЗ	Spearman's rho	0.056	−0.192	0.275*	—			
5. Ф	Spearman's rho	−0.068	−0.125	0.043	−0.078	—		
6. ЭЗ	Spearman's rho	0.206	−0.319*	0.043	−0.246	0.207	—	
7. ЛД	Spearman's rho	−0.209	0.218	−0.147	−0.294*	−0.117	0.190	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Дата публикации 24.09.2026

УДК 159.9:316.6

Коржов Д.С. Эмпатия и рефлексия как диалектическая система регуляции профессиональной позиции в подготовке и деятельности психолога

Коржов Дмитрий Сергеевич
студент магистратуры кафедры «Консультативная психология»
ОАНО ВО МПСУ г.Москва
korzhovdima32@mail.ru

Empathy and reflection as a dialectical system for regulating the professional position in the training and activity of a psychologist

Korzhov Dmitry Sergeevich
Master's student, Department of Counseling Psychology
OANO VO MPSU, Moscow

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь эмпатии и рефлексии как ключевых психологических механизмов, регулирующих профессиональную позицию психолога в процессе профессиональной подготовки и практической деятельности. Анализируется роль эмпатийного понимания клиента и рефлексивного анализа собственной деятельности специалиста в процессе оказания психологической помощи. Показано, что данные феномены образуют взаимосвязанную систему профессиональной регуляции, обеспечивающую баланс между эмоциональной включённостью психолога и сохранением профессиональной дистанции. Рассматриваются исследования развития эмпатии, рефлексивных навыков и профессионально важных качеств у специалистов помогающих профессий и студентов психологических направлений подготовки. Делается вывод о том, что согласованное функционирование эмпатии и развитие навыка рефлексии выступают важным условием эффективности психологической помощи, устойчивости профессиональной деятельности и формирования профессионального самосознания психолога.

Ключевые слова: эмпатия, рефлексия, профессиональная позиция психолога, психологическое консультирование, профессиональное самосознание, профессиональная регуляция, подготовка психологов.

Abstract. The article examines the relationship between empathy and reflection as key psychological mechanisms regulating the professional position of a psychologist in the process of professional training and practical activity. The role of the empathic understanding of the client and the reflexive analysis of the specialist's own activity in the process of providing psychological assistance is analyzed. It is shown that these phenomena form an interconnected system of professional regulation that provides a balance between the emotional involvement of a psychologist and maintaining professional distance. Modern research on the development of empathy, reflexive skills, and professionally important qualities in helping professionals and psychology students is considered. It is concluded that the coordinated functioning of empathy and the development of the reflection skill are an important condition for the effectiveness of psychological assistance, the sustainability of professional activity, and the formation of the psychologist's professional self-awareness.

Keywords: empathy, reflection, professional position of a psychologist, psychological counseling, professional self-awareness, professional regulation, training of psychologists.

Введение

Профессиональная деятельность психолога – это один из видов труда, в котором личностные качества специалиста и способность осознанно регулировать собственное поведение имеют большое значение. В процессе оказания помощи психолог сталкивается с различными эмоциональными состояниями людей, вызванными их жизненными трудностями. В таких условиях успех профессиональной деятельности зависит от способности специалиста понимать чувства другого человека и при этом сохранять устойчивую профессиональную позицию.

Подготовка будущих психологов представляет собой сложный и многоуровневый процесс, включающий не только освоение теоретических знаний и практических методов психологической работы, но и развитие личностных качеств специалиста. Психологическая практика требует от специалиста способности понимать переживания другого человека, поддерживать эмоциональный контакт и одновременно сохранять профессиональную позицию. Именно поэтому в современной психологии особое внимание уделяется развитию таких феноменов, как «эмпатия» и «рефлексия», которые выступают в качестве ключевых профессионально значимых качеств психолога.

Профессиональная позиция специалиста является одним из основных показателей эффективности психологической помощи. Она демонстрирует совокупность профессиональных установок и способов взаимодействия с клиентом. Формирование и сохранение такой позиции требует развитых навыков саморегуляции, позволяющих специалисту осознавать собственные реакции и управлять ими в процессе взаимодействия с клиентом.

Среди психологических механизмов регуляции особое значение имеют эмпатия и рефлексия. Эмпатия обеспечивает возможность понимания эмоционального состояния клиента и способствует формированию доверительного контакта. Рефлексия, в свою очередь, позволяет специалисту анализировать собственные реакции и осмыслять особенности профессионального взаимодействия. В современной психологии эти феномены рассматриваются как важные компоненты профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий, что подчеркивают А.М. Пеньков и В.М. Поздняков [1].

Актуальность изучения взаимосвязи эмпатии и рефлексии обусловлена тем, что нарушение баланса между эмоциональной включённостью и профессиональной дистанцией может приводить к снижению эффективности психологической помощи. Чрезмерная эмоциональная вовлечённость повышает риск профессионального выгорания, тогда как недостаток эмпатии затрудняет формирование доверительных отношений с клиентом. Поэтому исследование роли рефлексии как инструмента балансировки эмпатии и целостный теоретический анализ данных процессов как взаимосвязанной системы регуляции профессиональной позиции психолога представляют значительный научный и практический интерес.

Эмпатия в структуре профессионального взаимодействия психолога

Конструкт «эмпатия» занимает центральное место среди профессионально значимых качеств специалистов помогающих профессий и выступает ключевой характеристикой труда психолога. В научной литературе эмпатия рассматривается как способность понимать эмоциональные состояния другого человека, воспринимать его переживания и реагировать на них с сохранением осознания различия между собственным и чужим опытом [2].

Исследования показывают, что эмпатия представляет собой сложное личностное образование, объединяющее когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты [3]. В структуре данного феномена выделяют эмоциональный компонент, связанный со способностью сопереживать состояниям другого человека, и когнитивный компонент, обеспечивающий понимание причин и смысла этих переживаний. Сочетание указанных компонентов обеспечивает глубокое понимание клиента, позволяет интерпретировать его состояния в контексте жизненной ситуации и способствует эффективному психологическому взаимодействию [4].

В процессе психологического консультирования эмпатия выполняет ряд значимых функций. Прежде всего она помогает установить доверительный контакт между специалистом и клиентом. Обращаясь за психологической помощью, человек часто испытывает тревогу, неуверенность и внутреннее напряжение. Сопереживающее отношение со стороны психолога способствует созданию ощущения психологической безопасности, благодаря чему клиенту легче открыто говорить о своих переживаниях. Как отмечает в своем исследовании Э.Р. Нагуманова, эмпатия выступает важным фактором эффективности психологической помощи и способствует формированию доверительных отношений между консультантом и клиентом [5].

Кроме того, эмпатия играет важную познавательную роль. Эмоциональный отклик позволяет специалисту лучше понять внутренний мир клиента, его переживания и особенности восприятия жизненной ситуации. Благодаря этому психолог может более точно определить характер проблемы и выбрать адекватные способы профессиональной помощи [1].

В то же время исследователи указывают на то, что высокая эмпатийная чувствительность должна обязательно сочетаться с сохранением профессиональной дистанции. Без механизмов саморегуляции регулярное соприкосновение с переживаниями клиентов, их эмоциональными трудностями и жизненными кризисами способно вызывать психологическое перенапряжение специалиста. В работах Т.Д. Карягиной и С.Ю. Рощиной подчеркивается, что специалисты помогающих профессий регулярно сталкиваются с сильными эмоциональными переживаниями, и чрезмерная эмпатийная вовлечённость может существенно повышать риск эмоционального выгорания [6]. В связи с этим проблема целенаправленной регуляции эмпатии приобретает особую научную значимость.

Рефлексия как механизм профессионального самосознания и саморегуляции

Наряду с эмпатией определяющее значение в деятельности психолога имеет «рефлексия». Рефлексия представляет собой способность человека осознавать и анализировать собственные действия, переживания и особенности поведения. В профессиональной сфере она неразрывно связана с осмыслением собственных профессиональных действий, их результатов и играет важнейшую роль в формировании профессионального самосознания специалиста. Она позволяет психологу анализировать особенности своего взаимодействия с клиентом, осознавать собственные эмоциональные реакции и оценивать эффективность используемых методов психологической помощи, что детально раскрывает А.С. Гасан при рассмотрении особенностей саморегуляции в связи с типом рефлексии [7].

В контексте деятельности и профессиональной подготовки рефлексия выполняет комплекс взаимосвязанных функций. Прежде всего она позволяет анализировать собственный опыт взаимодействия с людьми, осознавать эмоциональные реакции и понимать специфику своего поведения. Кроме того, рефлексия способствует формированию устойчивой профессиональной позиции, помогая будущему психологу четко осознавать границы профессиональной роли и оценивать целесообразность предпринимаемых действий.

Особенность труда психолога заключается в необходимости постоянного совмещения двух позиций. С одной стороны, специалист активно включён в процесс работы с клиентом и воспринимает его эмоциональные переживания. С другой – ему необходимо непрерывно сохранять позицию наблюдателя, позволяющую объективно анализировать происходящее общение. Такая двойственная роль требует высокого уровня рефлексивных навыков и способности к профессиональному самонаблюдению.

Кроме того, рефлексия реализует важнейшую функцию психологической саморегуляции. Осознание собственных эмоциональных реакций помогает специалисту регулировать степень вовлечённости в процесс консультирования и предотвращать профессиональное истощение.

Диалектическое взаимодействие эмпатии и рефлексии в регуляции профессиональной позиции

В профессиональной деятельности психолога эмпатия и рефлексия выступают как взаимосвязанные и взаимодополняющие компоненты целостной системы регуляции. Эмпатия обеспечивает понимание эмоционального состояния другого человека и формирование эмоционального контакта, тогда как рефлексия позволяет специалисту осмысливать собственные реакции на эти переживания и сохранять профессиональную позицию, что подтверждают данные Э.Р. Нагумановой [5], а также Л.И. Забары и Ю.В. Лебедевой [8].

Взаимодействие эмпатии и рефлексии носит выраженный диалектический характер: данные психологические процессы одновременно взаимно дополняют и сдерживают друг друга. С одной стороны, эмпатия способствует глубокому пониманию переживаний клиента и установлению доверительных отношений. Однако при отсутствии рефлексивного анализа она ведет к избыточной вовлечённости специалиста, снижению объективности и риску эмоционального истощения. С другой стороны, рефлексия помогает удерживать дистанцию и объективность при анализе ситуации клиента.

В этой связи рефлексия выступает непосредственным инструментом балансировки эмпатии. Она позволяет специалисту сохранять эмоциональную чувствительность и одновременно поддерживать профессиональную дистанцию. Исследования Е.Я. Матюшкиной и А.А. Кантемировой показывают, что недостаточный уровень рефлексии существенно повышает риск выгорания, в то время как развитые рефлексивные навыки обеспечивают устойчивость специалистов

помогающих профессий [9]. Способность управлять уровнем эмпатии выступает фактором профессиональной жизнеспособности, что подчеркивается в обзоре современных исследований А.В. Осинцевой и Т.В. Капустиной [10].

Таким образом, эффективная профессиональная позиция психолога удерживается благодаря диалектическому разрешению противоречия между эмоциональной включённостью и объективной дистанцией посредством согласованной работы эмпатии и рефлексии.

Развитие эмпатии и рефлексии в процессе профессиональной подготовки и практики психолога

Взаимодействие рассматриваемых механизмов имеет решающее значение на этапе профессионального становления. Эмпатия не является неизменной врождённой характеристикой. Как показывает Т.В. Дорошенко, её уровень может изменяться в ходе обучения, а динамика развития эмпатических способностей студентов на разных этапах профессиональной подготовки подтверждает возможность целенаправленного формирования данного качества в образовательной среде [11]. Практическая работа с различными клиентскими случаями постепенно расширяет представления специалиста о диапазоне эмоциональных состояний и формах их проявления, способствуя более дифференцированному восприятию чужих переживаний.

Развитие рефлексивных навыков выступает ключевым условием успешности профессионального становления психолога на этапе профессиональной подготовки, что показано в исследовании Т.А. Егоренко [12]. Анализ становления рефлексивно-эмпатийных свойств личности студентов-психологов подтверждает, что рефлексия играет определяющую роль в формировании психологической готовности к труду и поддержании психологического благополучия [13].

Формированию рефлексивных умений в образовательном процессе способствует включение студентов в активные формы работы: анализ профессиональных ситуаций, разбор практических кейсов, тренинги, дискуссии и групповые обсуждения. Подобные методы позволяют будущим специалистам сопоставлять собственные реакции с реакциями коллег, осмыслять накопленный опыт и осваивать приемы самонаблюдения.

В последующей практической деятельности фундаментальным средством развития рефлексии выступает супервизия. В исследовании М.М. Гордон и И.А. Николаевской супервизия рассматривается как элемент трансляции рефлексивно-

деятельностного подхода, обеспечивающий углубленное осмысление консультативной практики и выработку устойчивой профессиональной позиции [14].

По мере накопления профессионального опыта психолог начинает точнее дифференцировать эмоциональные состояния клиентов и одновременно глубже анализировать собственные действия. Профессиональное развитие специалиста представляет собой процесс постепенного выстраивания сбалансированного взаимодействия эмпатии и рефлексии, что гарантирует стабильность и результативность психологической помощи.

Заключение

Проведенный анализ подтверждает базовую роль эмпатии и рефлексии в структуре регуляции профессиональной позиции психолога как на этапе подготовки, так и в процессе практической деятельности. Эмпатия обеспечивает эмоциональное понимание клиента, выполняет познавательную функцию и создает условия для формирования доверительного терапевтического контакта.

Рефлексия выступает механизмом профессионального самосознания и саморегуляции. Она позволяет психологу анализировать собственное поведение, осознавать эмоциональные реакции, удерживать позицию внешнего наблюдателя и объективно оценивать границы своей профессиональной роли. Рефлексивный контроль снижает вероятность профессиональных ошибок и способствует осознанному принятию решений в процессе взаимодействия с клиентом.

В практической работе психолога эмпатия и рефлексия функционируют как диалектическая система регуляции: рефлексия балансирует эмпатийную вовлечённость, предупреждая развитие эмоционального выгорания и поддерживая границы профессиональной дистанции. Гибкое сочетание сопереживания и рефлексивного анализа выступает залогом профессиональной устойчивости. Соответственно, целенаправленное развитие навыков рефлексии и эмпатических способностей через разбор кейсов, групповую работу и супервизию должно представлять собой непрерывный процесс профессионализации психолога.

Список литературы

1. Пеньков А. М., Поздняков В. М. Эмоциональный интеллект и эмпатические способности психолога-консультанта в работе с проблемными семьями // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2023. Т. 22. № 4. С. 60–70.
2. Ярыгина Н. Ю., Марухин Е. Е., Мухина Т. Г., Логинов В. И., Яркова Д. Д. Эмпатия как профессионально важное качество личности будущих психологов-консультантов // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 7. С. 49–56.

3. Егорова Ю. С. Взаимосвязь эмпатии и рефлексии и её влияние на профессиональную деятельность психолога // Вестник науки. 2025. № 9 (90). Т. 4. С. 354–363.
4. Одинцова М. А., Расходчикова М. Н., Кузьмина Е. И. Профессионально важные качества психологов в современных зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. 2024. Т. 13. № 4. С. 151–162.
5. Нагуманова Э. Р. Особенности проявления эмпатии у будущих психологов // Вестник Башкирского университета. 2015. № 4. С. 144–145.
6. Карягина Т. Д., Рощина С. Ю. Эмпатия и выгорание у представителей помогающих профессий // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12. № 2. С. 30–42.
7. Гасан А. С. Особенности саморегуляции психологов-консультантов в связи с типом рефлексии // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2025. № 3. С. 100–109.
8. Забара Л. И., Лебедева Ю. В. Сравнительное исследование эмпатии и рефлексивности у студентов-психологов // Педагогическое образование в России. 2020. № 5. С. 107–113.
9. Матюшкина Е. Я., Кантемирова А. А. Профессиональное выгорание и рефлексия специалистов помогающих профессий // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2. С. 50–68.
10. Осинцева А. В., Капустина Т. В. Профессиональная жизнеспособность специалистов помогающих профессий: обзор отечественных и зарубежных исследований 2023. Т. 12. № 2. С. 22–29.
11. Дорошенко Т. В. Исследование эмпатического профиля личности будущих психологов // Психологическая наука и образование. 2007. № 2. С. 42–49.
12. Егоренко Т. А. Психологические детерминанты успешности профессионального становления психолога на стадии профессиональной подготовки // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 1.
13. Егоренко Т. А. Становление рефлексивно-эмпатийных свойств личности студента-психолога как основания его психологического благополучия на этапе допрофессионального развития // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 3. С. 1–11.
14. Гордон М. М., Николаевская И. А. Супервизия как элемент трансляции рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Т. 30. № 4. С. 28–48.

Дата публикации 15.09.2026

УДК 159.9:316.6

Севостьянов А.К. Буллинг и проблема хейтерства на примере визуальной новеллы «Ненавижу свою вайфу-стримершу»: комплексный психологический и социокультурный анализ

Севостьянов Александр Константинович
магистр кафедры «Технология машиностроения», магистр кафедры «Экономическая безопасность», Воронежский государственный технический университет
ведущий инженер-технолог, АО «КБХА», РФ, г. Воронеж
alex1235e@yandex.ru

Bullying and the problem of haterism, using the visual novel «I Hate My Waifu Streamer» as an example: a comprehensive psychological and sociocultural analysis

Sevostyanov Alexander Konstantinovich
Master's degree in Mechanical Engineering Technology, Master's degree in Economic Security, Voronezh State Technical University, Leading process engineer
JSC «KBKhA», Russia, Voronezh

Аннотация. Рост популярности стриминговых платформ сопровождается увеличением случаев кибербуллинга и хейтерства, что делает изучение механизмов онлайн-агрессии актуальной научно-практической задачей. Цель исследования – проанализировать механизмы буллинга и хейтерства, представленные в визуальной новелле «Ненавижу свою вайфу-стримершу» («Nozori Games»), сопоставить их с реальными кейсами и выявить социокультурные и психологические факторы эскалации онлайн-агрессии. Методы: контент-анализ визуальной новеллы (8 концовок с проявлением агрессии из 12 проанализированных), дискурс анализ более 100 отзывов с игровых площадок («ВКонтакте», «StopGame», «Steam»), кейс-стади 10 реальных инцидентов кибербуллинга на платформах «Twitch» и «Trovo», сравнительный анализ игровых и реальных проявлений травли. Результаты: выявлено, что агрессия в новелле носит системный характер и усиливается за счет взаимодействия факторов (мизогинные оскорбления – 87,5%, анонимность – 100%, давление донатами – 62,5%); сопоставление с реальными кейсами показало высокую степень совпадения ключевых механизмов травли при различии в масштабе и долгосрочности последствий. Выводы: визуальная новелла адекватно моделирует механизмы кибербуллинга и может применяться как образовательный и диагностический инструмент, однако требует дополнения аспектами модерации и долгосрочных психологических последствий.

Ключевые слова: буллинг, кибербуллинг, визуальная новелла, хейтерство, стриминг, онлайн агрессия, цифровая среда, интерактивные медиа, коммодификация личности.

Abstract. The rising popularity of streaming platforms has been accompanied by an increase in instances of cyberbullying and «hate» behavior, making the study of online aggression mechanisms a pressing scientific and practical task. The study aims to analyze the mechanisms of bullying and hate behavior depicted in the visual novel «I Hate My Waifu

Streamer» («Nozori Games»), compare them with real-world cases, and identify the sociocultural and psychological factors driving the escalation of online aggression. Methods included content analysis of the visual novel (focusing on the 8 out of 12 analyzed endings that featured aggression), discourse analysis of over 100 user reviews from gaming platforms («VKontakte», «StopGame», «Steam»), case studies of 10 real-world cyberbullying incidents on «Twitch» and «Trovo», and a comparative analysis of harassment manifestations in the game versus reality. Results revealed that the aggression in the novel is systemic and intensified by the interplay of specific factors (misogynistic insults – 87,5%, anonymity – 100%, and pressure via donations – 62,5%); the comparison with real-world cases showed a high degree of alignment regarding key harassment mechanisms, despite differences in scale and the long-term nature of the consequences. Conclusions: The visual novel effectively models cyberbullying mechanisms and can serve as an educational and diagnostic tool, though it requires the inclusion of aspects related to content moderation and long-term psychological impacts.

Keywords: bullying, cyberbullying, visual novel, haterism, streaming, online aggression, digital environment, interactive media, commodification of personality.

Введение

В настоящее время проблема кибербуллинга приобретает глобальный масштаб. Согласно исследованию Г.У. Солдатовой и Е.И. Рассказовой [1], 49,6% российских подростков сталкивались с негативным опытом онлайн, что значительно превышает среднеевропейский показатель (32,4%). По данным мониторинга, проведенного Дагестанским государственным педагогическим университетом в 2024 году [2], до 50% подростков в отдельных регионах сталкиваются с онлайн-травлей. По результатам систематического обзора исследований, опубликованных в Российском педиатрическом журнале, кибербуллингу подвергается значительная доля подростков, при этом установлена взаимосвязь между кибербуллингом со стороны сверстников и детским одиночеством, депрессией, агрессией и склонностью к суициду [3]. По данным В.В. Филипповой [4], кибервиктимизация молодежи становится одной из наиболее острых проблем современного общества, а основные последствия кибербуллинга связаны с психологическим здоровьем жертвы: депрессией, тревожностью, снижением самооценки и суицидальными мыслями. Эти данные согласуются с выводами Н.В. Власовой и Е.Л. Буслаевой [5] о том, что кибербуллинг в подростковой среде имеет системный характер и связан с низким уровнем эмоциональной устойчивости как агрессоров, так и жертв.

Буллинг – систематические акты агрессии (словесной, психологической или физической), направленные против одной или нескольких жертв [6]. В цифровой среде буллинг трансформируется в кибербуллинг – травлю с использованием электронных форм воздействия: оскорбления в сообщениях, публикация личной информации, посты с угрозами [7]. Особую форму онлайн-агрессии представляет

хейтинг – унижение и необоснованная критика человека, выражающаяся в виде большого количества оскорбительных комментариев, зачастую со стороны группы хейтеров. Е.Н. Маковецкая и А.А. Ламотько [8] определяют хейтинг как форму психологической травли, при которой хейтеры стремятся унизить жертву, внушить страх и стыд, разрушить реальные и виртуальные социальные отношения жертвы. В.А. Каменева с соавторами [9] дополняют эту характеристику, выделяя стереотипный образ хейтера как неуверенного в себе, завистливого человека, направляющего необоснованную агрессию преимущественно на публичные личности.

Стриминг – технология передачи видео и аудио в режиме реального времени – создает уникальную среду для этих явлений: стример оказывается постоянно доступен для аудитории, а анонимность зрителей снижает социальные барьеры для агрессии [10]. Инструментом влияния в этой среде становятся донаты – денежные подарки, которые превращают взаимодействие с контент-мейкером в товарные отношения. А.А. Никитина [11] рассматривает этот процесс как коммодификацию – превращение целостности личности в товар в современных социокультурных условиях. О.В. Тихонов [12] углубляет этот анализ, показывая, что проектная деятельность пользователя по конструированию «Я» встраивается в логику платформ, где алгоритмическое «подталкивание» и извлечение «поведенческого излишка» превращают самопрезентацию в товар.

Одновременно стремительно растет стриминговая индустрия – новая медиасреда, где граница между зрителем и создателем контента размывается, а финансовые инструменты становятся рычагом влияния на стримера. А.А. Сафонов [13] отмечает, что кибербуллинг и треш-стриминг представляют собой формы социально-деструктивного контента, приобретающие масштаб угрозы общественным отношениям. Все это делает изучение механизмов кибербуллинга в стриминговой среде актуальной задачей, требующей комплексного психологического и социокультурного анализа.

Визуальная новелла «Ненавижу свою вайфу-стримершу» («Nozori Games») [29] выступает моделью, позволяющей изучить эти явления в контролируемой игровой среде. Цель исследования – проанализировать механизмы буллинга и хейтерства, представленные в новелле, сопоставить их с реальными кейсами и выявить социокультурные и психологические факторы, способствующие эскалации онлайн-агрессии.

Исследование опирается на:

- контент-анализ визуальной новеллы (сюжеты, механики воздействия, концовки);

- сравнительный анализ игровых и реальных проявлений кибербуллинга;

- обобщение данных научных работ по психологии агрессии, кибербуллингу и цифровой культуре;

- дискурс-анализ комментариев в игровых сообществах;

- метод кейс-стади реальных инцидентов кибербуллинга на стриминговых платформах.

Для реализации поставленных задач были определены следующие параметры анализа:

- контент-анализ визуальной новеллы: проанализировано 12 концовок, из которых отобрано 8 концовок, в которых проявляется агрессия или давление по отношению к главной героине Мио;

- дискурс анализ: оценка на основе анализа более 100 отзывов с сайтов и форумов: «ВКонтакте», «StopGame», «Steam» (период: сентябрь 2025 – май 2026));

- кейс-стади реальных инцидентов: проанализированы более 10 недавних случаев кибербуллинга на стриминговых платформах («Trovo», «Twitch»).

- сравнительный анализ: сопоставление проводилось по нескольким параметрам: анонимность, инструменты давления, групповая динамика, последствия для жертвы, нормализация агрессии, роль алгоритмов, модерация.

Описание игры и главной героини

Визуальная новелла «Ненавижу свою вайфу-стримершу» разработана студией «Nozori Games» и относится к жанру интерактивных историй с элементами психологического триллера. Игроку предлагается взять на себя роль зрителя стрима, взаимодействующего с главной героиней – стримершей Мио. Игра моделирует типичные ситуации, возникающие на стриминговых платформах, позволяя игроку испытать на себе роль как агрессора, так и жертвы, что в свою очередь делает ее ценным инструментом для исследования кибербуллинга [29].

Мио – главная героиня визуальной новеллы, молодая стримерша, ведущая прямые трансляции игр и общения с аудиторией. Ее образ сочетает в себе:

а) профессиональную деятельность: девушка зарабатывает себе на жизнь не только подрабатывая в магазине, но и с помощью стриминга, параллельно с этим, она учится в институте;

б) личностные качества: изначально доброжелательна, открыта к аудитории, старается создать позитивную атмосферу в чате;

в) уязвимость: из-за финансовой зависимости от донатов, Мио вынуждена идти на компромиссы с аудиторией, что делает ее уязвимой для манипуляций.

На рисунке 1 представлена главная героиня визуальной новеллы – Мио [29]. При анализе рисунка 1 можно увидеть визуальные маркеры уязвимости:

а) открытая мимика и дружелюбное выражение лица – формируют доверительный контакт с аудиторией, но снижают психологический барьер для агрессии;

б) элементы повседневного гардероба – маркер доступности и «приближенности» к зрителю, контрастирующий с агрессивной чертой чата.



Рисунок 1. Главная героиня игры – Мио: архетип «уязвимого контент-мейкера» и маркер коммодификации личности

Исходя из рисунка 1, можно составить причинно-следственную цепь: дружелюбная самопрезентация → восприятие стримера как «доступного» → ощущение у аудитории требовать большего → эскалация травли при отказе соответствовать ожиданиям.

Образ Мио отражает феномен коммодификации личности: внешность и поведение героини становятся «товаром», который зритель может покупать через донаты. Как отмечает О.В. Тихонов [12], проектная деятельность пользователя по конструированию «Я» встраивается в логику платформ, где алгоритмическое «подталкивание» и извлечение «поведенческого излишка» превращают самопрезентацию в товар. Концептуальную основу этого процесса составляет коммодификация как социокультурный феномен, описанный А.А. Никитиной [11], как превращение целостности личности в товар под влиянием рыночной логики.

Визуальный дизайн Мио соответствует архетипу «уязвимого контент-мейкера»: открытая мимика, дружелюбное выражение лица, элементы

повседневного гардероба. Этот образ сознательно контрастирует с агрессивной средой чата, что усиливает драматический эффект при эскалации травли.

Психологический портрет Мио демонстрирует признаки тревожности и неуверенности в себе, а также зависимости от мнения аудитории. Самооценка девушки напрямую связана с количеством донатов и реакций в чате. Н.В. Екимова с соавторами [14] показывает, что предиспозиционными факторами кибервиктимизации подростков выступают переживание одиночества, проблемы эмоциональной саморегуляции и сниженный самоконтроль – эти характеристики непосредственно отражены в психологическом профиле Мио.

В зависимости от действий игрока, Мио может сохранить профессиональный образ и продолжить стримы в прежнем ключе, поддаться давлению и начать вести себя провокационно ради донатов, эмоционально выгореть и прекратить стримы, радикально измениться, став агрессивной по отношению к зрителям. На рисунке 2 представлен фрагмент игры, в котором игрок проявляет симпатию к главной героине, и в дальнейшем, сохранение ее профессионального образа при положительной динамике (без хейта) [29].

Представленный на рисунке 2 фрагмент, демонстрирующий альтернативный сценарий: при выборе поддерживающих реплик игрок формирует позитивную динамику, и Мио сохраняет профессиональный образ. Этот фрагмент важен для анализа, поскольку он иллюстрирует концепцию просоциального подкрепления [15]: позитивная обратная связь от аудитории снижает тревожность стримера и способствует конструктивному взаимодействию.

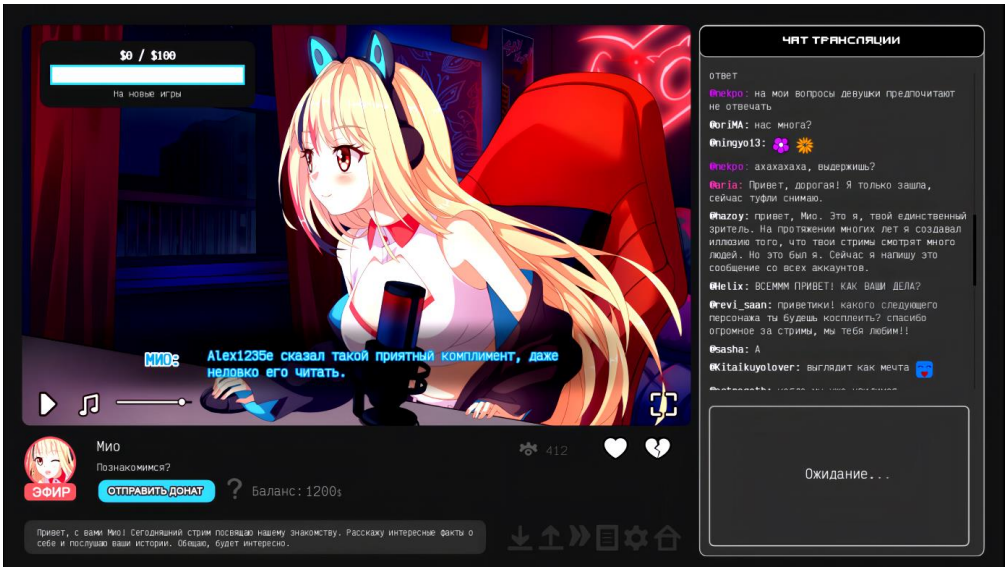


Рисунок 2. Фрагмент игры: позитивная динамика взаимодействия с Мио при отказе от хейта (альтернативный сценарий без эскалации агрессии)

Исходя из рисунка 2, можно составить причинно-следственную цепь: выбор поддерживающих реплик игроком → снижение тревожности и укрепление самооценки Мио → сохранение профессионального образа → конструктивное взаимодействие в чате. Данная модель демонстрирует механизм просоциального подкрепления по А. Бандуре [15]: положительная обратная связь формирует желаемого поведение, в отличие от агрессивных концовок, где негативное подкрепление (донаты с оскорблениями) закрепляет виктимный паттерн.

Сравнение данного сценария с агрессивными концовками позволяет наглядно продемонстрировать, как выбор между эмпатией и травлей определяет психологическое состояние жертвы.

Проявление буллинга и хейта в игре.

Хейт и буллинг в игре проявляются через следующие модели поведения:

- оскорбительные комментарии с элементами мизогинии (неприязни по отношению к женщине): требования снять одежду, перейти на «взрослый» контент;

- групповое давление: чат может объединиться против девушки и создать эффект травли, что отражает феномен «стадного поведения» в онлайн-сообществах;

- анонимность агрессора: игрок действует инкогнито (не раскрывая личности), что снижает барьер для агрессии;

- постоянная доступность жертвы: героиня находится «онлайн» во время стримов, что делает ее уязвимой для непрерывной травли;

- финансовые инструменты давления: донаты выступают рычагом влияния: щедрые донаты «покупают» внимание, а их отсутствие или угрозы отмены могут провоцировать агрессию;

- манипуляция ожиданиями: игрок может требовать от Мио определенного поведения (романтическое взаимодействие), и агрессия возникает, если эти ожидания не оправдываются.

А.А. Сомкин [16], анализируя мотивы участников кибербуллинга, выделяет такие факторы, как развлечение («просто так», ради развлеченья), месть (ответная реакция за собственный опыт жертвы) и непреднамеренный кибербуллинг (вовлечение по инерции вслед за ключевыми участниками по принципу «делай как все»). Эти мотивы непосредственно воспроизводятся в игровых механиках новеллы: игрок может травить Мио ради любопытства, в ответ на отказ выполнить требования или под влиянием «чата».

Анализ 8 концовок с проявлением агрессии показал следующее распределение:

а) оскорбительные комментарии с элементами мизогинии – 87,5% (7 из 8 концовок);

б) давление аудитории («чат против Мио») – 75% (6 концовок);

в) анонимность агрессора – 100% (8 из 8 концовок);

г) давление с помощью донатов – 62,5% (5 концовок);

д) манипуляция ожиданиями (требование определенного поведения от стримерши) – 50% (4 концовки);

Таким образом, по результатам вышеперечисленных показателей можно сделать вывод, что агрессия в визуальной новелле носит системный характер и усиливается за счет взаимодействия нескольких факторов (например, мизогинные оскорбления + давление с помощью донатов).

Для сопоставления игровых и реальных проявлений травли был проведен анализ 10 реальных кейсов кибербуллинга на стриминговых платформах («Twitch», «Trovo»), представленных в таблице 1.

Таблица 1. 10 кейсов кибербуллинга на стриминговых платформах

№ кейса	Стриминговая платформа	Краткое описание текста	Ключевой механизм травли	Последствия для жертвы
1	«Twitch»	Стримерша подверглась доксингу после отказа выполнять требования донатеров	Доксинг, давление донатами	Уход со стрима, тревожность
2	«Trovo»	Флешмоб с оскорбительными клипами	Групповая травля	Временная блокировка аккаунта
3	«Twitch»	Систематические сексистские комментарии в чате	Мизогиния, анонимность	Эмоциональное выгорание
4	«Trovo»	Угрозы физической расправы в личных сообщениях	Угрозы, анонимность	Обращение в полицию (анонимно)
5	«Twitch»	Давление через отмену подписок и донаты	Финансовое манипулирование	Смена формата контента
6	«Trovo»	Публикация личной переписки в сети	Нарушение приватности	Помощь психолога
7	«Twitch»	Массовое создание фейковых аккаунтов для травли	Групповая динамика, анонимность	Временный бан агрессоров
8	«Trovo»	Требование аудитории перейти на «взрослый» контент» под угрозой травли	Сексуализированное давление	Уход из стриминга
9	«Twitch»	«Заминусовывание» видео на внешних площадках	Кросс-платформеннная травля	Снижение охвата, депрессия
10	«Trovo»	Создание «мемов» с целью унижения	Публичное высмеивание	Изоляция от общества

Как видно из таблицы 1, наиболее распространенными механизмами травли на стриминговых платформах являются групповая динамика (кейсы 2, 7, 10) и анонимность агрессоров (кейсы 3, 4, 7). В 40% случаев травля сопровождалась финансовым давлением – через донаты с оскорблениями (кейс 1) или угрозой отмены подписок (кейс 5). В 30% кейсов агрессия приводила к серьезным последствиям: обращению в полицию (кейс 4), необходимости психологической помощи (кейс 6) и уходу из стриминга (кейсы 1, 8). Эти данные согласуются с выводами М.Ю. Пучниной, В.В. Путилина и С.А. Солодиной [17] о том, что эффективность существующих мер модерации ограничена и требует комплексного подхода к защите несовершеннолетних в цифровой среде.

Сравним проявление буллинга и хейта в визуальной новелле и в реальности и представим в виде таблицы 2.

Таблица 2. Сравнение проявлений буллинга и хейта в игре и реальности

Аспект	В визуальной новелле	В реальности
Анонимность	Игрок скрыт за ником.	Агрессоры используют фейковые аккаунты.
Роль аудитории	Чат усиливает хейт или поддерживает Мио.	Зрители в социальных сетях могут «лайкать» травлю или защищать жертву.
Инструменты давления	Донаты, доступ к даркнету (с помощью него можно взломать компьютер Мио дистанционно и «слить» в сеть личную информацию).	Финансовые донаты, угрозы отмены спонсорства, доксинг (распространение информации о человеке без его согласия).
Последствия	Изменение поведения Мио, разные концовки, в том числе трагичные как для самой Мио (выполнение унизительных заданий, суицид), так и для игрока (арест).	Депрессия, уход из профессии, выполнение унизительных заданий, суицидальные мысли у жертв, суицид.
Групповая динамика	Практически весь чат объединяется против Мио.	Флешмобы травли, организованные фандомы.
Нормализация агрессии	Хейт воспринимается как часть игрового процесса.	Токсичность в социальных сетях становится нормой.
Алгоритмическое усиление	Система репутации игрока.	Алгоритмы социальных сетей продвигают спорный контент для вовлечения.

Несмотря на схожесть механизмов между игрой и реальностью, следует отметить важные различия:

- последствия: в новелле они представлены в гиперболизированной форме (суицид Мио, арест игрока), тогда как в реальности последствия чаще всего носят долгосрочный психологический характер (депрессия) без столь однозначных

исходов. Д. Олвеус [6] показал, что кибербуллинг имеет долгосрочные последствия для психического здоровья, включая депрессию, тревожность и суицидальные мысли;

- роль алгоритмов: система репутации игрока в игре является упрощенной моделью, тогда как реальные алгоритмы социальных сетей (тренды) могут многократно усиливать травлю, продвигая агрессивный контент.

- модерация: в игре она отсутствует, в то время как в реальности существуют правила сообщества, жалобы, баны, хотя их эффективность часто ограничена. Так, например, в социальных сетях «Twitch» и «Trovo» применяются автоматические фильтры для блокировки оскорблений, модерацию чата модераторами, система жалоб и банов. Но даже эффективность этих мер ограничена: при анализе 10 кейсов, в 60% случаев агрессия продолжалась даже после жалоб, были пропущены замаскированные оскорбления с помощью замены букв символами. Следовательно, необходимо разработать более совершенные инструменты модерации.

- масштаб: групповая травля в игре ограничена виртуальным чатом, в реальности ситуация может быть гораздо хуже и во флешмобы могут вовлекаться тысячи пользователей и выходить за пределы одной социальной сети.

Анализ 10 кейсов кибербуллинга на стриминговых платформах («Trovo», «Twitch»), представленных в таблице 1, показал следующие различия:

а) давление через донаты: в игре – 75% случаев (донат с оскорблением), в реальности менее 25% (менее распространено из-за разнообразия других методов буллинга);

б) групповая травля: в игре – 50%, в реальности – 65% (флешмобы охватывают большую аудиторию);

в) последствия: в игре 35% концовок гиперболизированы, однако, в реальности долгосрочные психологические эффекты (депрессия, тревожность) зафиксированы в 85% случаев.

Исходя из таблицы 2, можно сделать вывод: сопоставление игровых и реальных кейсов точно отражает ключевые механизмы кибербуллинга.

Психологические аспекты

Рассмотрим подробно психологические механизмы агрессии в онлайн-среде.

По мнению А. Бандуры [15], агрессия в онлайн-среде часто является результатом наблюдения и подражания. Игроки, видя, что хейт приносит внимание или донаты, могут перенимать такое поведение. Это согласуется с выводами Н.В. Богданович и В.В. Делибалт [18] о том, что кибербуллинг и хейтинг относятся к

киберагрессивному типу девиантного онлайн-поведения, при котором подражание играет ключевую роль.

В исследованиях Ф. Зимбардо [19] подчеркивается, что роль анонимности в деиндивидуализации личности (утрате собственного «Я»). В визуальной новелле игрок, скрываясь за ником, может проявлять агрессию, которую не позволил бы себе в реальной жизни.

Эмпирическое исследование Т.А. Михайловой и И.Б. Шилиной [10] подтвердило, что анонимность статистически значимо связана с увеличением проявлений агрессии и использованием ненормативной лексики в онлайн-коммуникации, а также со снижением уровня самоконтроля и ответственности за свои высказывания. Базируясь на концепции онлайн-растормаживания Дж. Сулера [20], эти данные свидетельствуют о дезингибирующем эффекте анонимности, обуславливающем ослабление нормативного контроля над речевой деятельностью.

По мнению Л. Фестингера [21], жертвы буллинга меняют свое поведение в соответствии с теорией когнитивного диссонанса. Сталкиваясь с давлением аудитории, Мио испытывает внутренний конфликт между собственными ценностями и требованиями зрителей, что приводит к трансформации ее образа. Концепция цифрового выгорания объясняет реакцию Мио: постоянная необходимость соответствовать ожиданиям аудитории приводит к эмоциональному истощению (постоянная необходимость быть «на связи», давление аудитории, поддержка идеального образа, отсутствие контроля над ситуацией).

Еще один аспект – концовки визуальной новеллы как проявление выгорания. В концовке «Я тебя ненавижу» Мио впадает в отчаяние, выполняет унизительные задания и даже совершает самоубийство. В концовке «Благодарю за рождение новой Мио!!!» ситуация выходит за рамки классического стрима и героиня появляется не как обычная стримерша, а как «треш-стример». А.А. Сафонов [13] отмечает, что треш-стриминг представляет собой онлайн-трансляцию действий, противоречащих нормам морали, за денежное вознаграждение от зрителей. Все это является проявлением эмоционального истощения и потери смысла не только в продолжении деятельности, но и в жизни.

В исследованиях Д. Олвеуса [6] показано, что кибербуллинг имеет долгосрочные последствия для психического здоровья женщины, включая депрессию, тревожность и суицидальные мысли. В визуальной новелле это показано через разные концовки, где Мио либо ломается под давлением и в конце концов происходит суицид, либо находит способы справиться с агрессией.

Н.С. Бобровникова с соавторами [22] отмечает, что жертвы кибербуллинга отгораживаются от мира, у них снижается самооценка, повышается тревожность, что может детерминировать суицидальное поведение.

В.В. Филиппова [4] подтверждает, что кибербуллинг подразумевает неоднократность травли в интернет-пространстве, однако для виктимизации достаточно одного эпизода, чтобы стать жертвой – это согласуется с игровой механикой, где даже единственный выбор агрессивной реплики может запустить цепь эскалации.

В исследованиях А. Тэшфела [23], теория социальной идентичности дополняет анализ групповой динамики: игроки, объединившись против Мио, укрепляют свою принадлежность к группе, что усиливает агрессию.

Е.В. Кондрашева и С.Е. Айнулова [24] подтверждают, что дегуманизация в онлайн-общении – восприятие собеседников не как живых людей, а как безликих объектов – способствует распространению агрессии.

Социокультурные и философские аспекты

Рассмотрим подробно социокультурные и философские аспекты в онлайн-среде.

Философ Ю. Хабермас [25] утверждает, что в концепции публичной сферы цифровые платформы должны быть пространством для рационального диалога, но на практике они часто превращаются в арену для травли и агрессии. Игра иллюстрирует этот парадокс: чат в игре задуман как место общения, но становится инструментом буллинга. На рисунке 3 представлен ключевой для анализа момент – самое начало взаимодействия игрока с Мио [29]. Уже на этапе знакомства игроку доступны реплики с элементами хейта («пока скучно») и провокации аудитории против самой себя («вы сборище скуфов»). Этот фрагмент иллюстрирует механизм эффекта онлайн-растормаживания [20]: анонимность и физическая дистанция снижают порог агрессии уже на первом этапе коммуникации. Из рисунка 3 можно определить классификацию доступных реплик: (1) нейтральные / поддерживающие – формируют просоциальную динамику; (2) провокационные – «пока скучно», снижают мотивацию героини; (3) агрессивные / хейтинговые – «вы сборище скуфов», провоцируют групповую динамику против Мио.

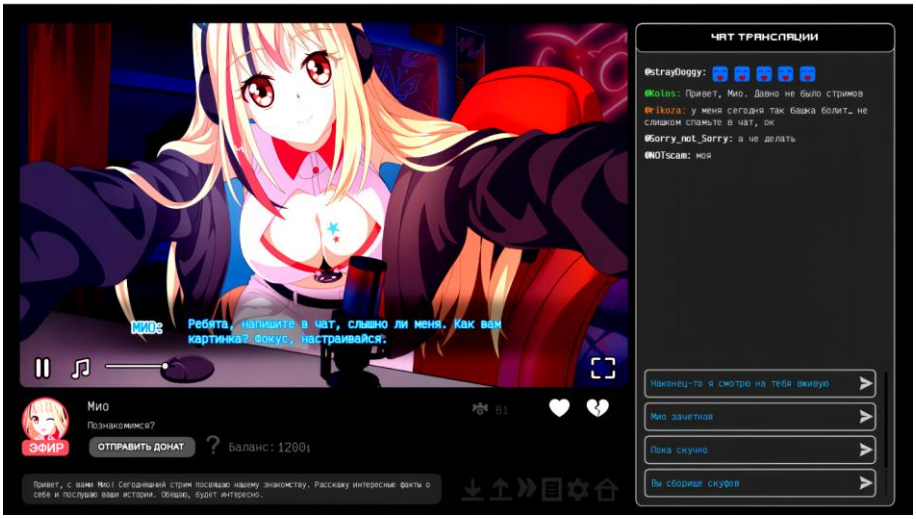


Рисунок 3. Начальный этап взаимодействия: игроку доступны как нейтральные, так и агрессивные реплики (моделирование эффекта онлайн-растормаживания)

Исходя из рисунка 2, можно составить траекторию движения отношения с Мио: нейтральные реплики → стабильное взаимодействие; провокационные → нарастание напряжения; агрессивные → эскалация травли. Данная структура воспроизводит механизм онлайн-растормаживания по Дж. Сулера [20]: уже на первом шаге игрок может проявить агрессию, недопустимую в реальном общении, благодаря анонимности и физической дистанции. Ситуация выбора, представленная на рисунке 3, моделирует реальный сценарий стрима, где зритель с первых минут определяет тональность чата – и от этого выбора зависит дальнейшая траектория взаимодействия.

Философ Ж. Бодрийяр [26] рассматривает стриминг как форму гиперреальности, где личность Мио становится симулякром – образом, созданным для аудитории. Хейт возникает, когда зрители разочаровываются в симулякре и требуют «настоящей» Мио.

В.Г. Новиков и С.В. Ковалева [27] применяют концепцию Бодрийяра к виртуальному пространству: общение в интернете – это, по своей сути, симуляция общения, его суррогат, при котором прежняя контактная форма заменена опосредованной.

З. Бауман [28] утверждает, что современность «текучая», в ней идентичность нестабильна. Мио вынуждена постоянно менять образ, чтобы соответствовать аудитории, что усиливает ее уязвимость.

Е.Н. Маковецкая и А.А. Ламотько [8] отмечают, что хейтеры стремятся унизить жертву, внушить страх и стыд, разрушить реальные и виртуальные социальные

отношения жертвы, используя анонимность как защитную маску, позволяющую избегать персональной ответственности.

Роль визуальной новеллы в современном мире

Визуальная новелла «Ненавижу свою вайфу-стримершу» выполняет несколько функций:

а) Образовательная. Игра демонстрирует, как безобидные на первый взгляд комментарии могут перерасти в травлю;

б) Терапевтическая. Позволяет игроку «прожить» последствия агрессии без реального вреда;

в) Критическая. Высвечивает проблемы стриминговой культуры: коммодификацию личности, гиперсексуализацию, токсичность в фандоме;

г) Диагностическая. Может использоваться психологами с целью выявления склонности к агрессии у игроков.

Н.В. Богданович и В.В. Делибалт [18] отмечают, что существующие программы по работе с подростками можно разделить на офлайн-технологии, онлайн-технологии и смешанные, при этом большинство программ посвящено проблеме киберагрессии. Визуальная новелла как интерактивный инструмент относится к онлайн-технологиям и может быть интегрирована в подобные программы.

А.А. Сомкин [16] выделяет три стратегических направления противодействия кибербуллингу: технологическое (создание «умных» технологий, распознающих конфликтные ситуации), образовательное (обучение интернет-грамотности и уважительному повелению) и социальное (программы для школ по формированию безопасной среды). Визуальная новелла может служить инструментом в рамках образовательного и социального направлений.

На основе полученных результатов исследования визуальной новеллы, предложены следующие способы ее практического применения:

- образовательная программа (использование новеллы на тренингах по кибербезопасности для подростков);

- психология (адаптация игрового сценария для выявления склонности к агрессии у подростков в контролируемой среде с соблюдением этических норм);

- просветительские кампании (создание видеороликов на основе ключевых сцен новеллы для демонстрации последствий кибербуллинга).

Следует отметить, что новелла не затрагивает роль модераторов и платформ в предотвращении буллинга, долгосрочные психологические травмы жертв, влияние

алгоритмов социальных сетей на распространение хейта и юридические механизмы противодействия хейтерству.

Заключение

Проведенный анализ позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Агрессия в визуальной новелле носит системный характер: в 87,5% концовок с агрессией присутствуют мизогинные оскорбления, в 100% - анонимность агрессора, в 62,5% - давление через донаты. Это согласуется с данными исследований кибербуллинга в реальной стриминговой среде [5, 13], где анонимность и финансовые инструменты выступают ключевыми факторами эскалации.

2. Сопоставление 8 игровых концовок с 10 реальными кейсами (таблица 1) показало высокую степень совпадения ключевых механизмов травли: групповая динамика (65% реальных кейсов против 50% игровых), давление через донаты (25% реальных против 75% игровых). Различие в частоте финансовых механизмов объясняется большим разнообразием методов буллинга в реальности (доксинг, флешмобы, кросс-платформенная травля).

3. Психологический анализ показал, что поведение игрока в новелле соответствует классическим моделям: теория социального научения Бандуры [15] объясняет подражание агрессии через подкрепление; концепция деиндивидуализации Зимбардо [19] – снижение барьеров за счет анонимности; эффект онлайн-растормаживания Сулера [20] – поведение, несовместимое с реальным взаимодействием. Поведение Мио описывается через теорию когнитивного диссонанса Фестингера [21] и концепцию цифрового выгорания. Предиспозиционные факторы кибервиктимизации, выявленные Екимовой с соавторами [14] (одиночество, проблемы эмоциональной саморегуляции, сниженный самоконтроль), непосредственно отражены в психологическом профиле Мио.

4. Последствия травли в новелле (суицид, арест) гиперболизированы по сравнению с реальными долгосрочными эффектами (депрессия – 85% реальных кейсов, тревожность). Однако именно гиперболизация работает как превентивный инструмент, что подтверждает потенциал новеллы как образовательного инструмента.

5. Новелла не затрагивает роль модераторов и платформ в предотвращении буллинга: 60% реальных кейсов показали неэффективность текущих мер модерации, долгосрочные психологические травмы и влияние алгоритмов – эти ограничения определяют направления дальнейших исследований.

6. Результаты исследования обосновывают целесообразность интеграции визуальной новеллы в образовательные программы. Практическое применение результатов включает образовательные программы по кибербезопасности для подростков, диагностический инструментарий для выявления склонности к агрессии и просветительские кампании на основе ключевых сцен новеллы.

Таким образом, визуальная новелла «Ненавижу свою вайфу-стримершу» является эффективным инструментом для изучения кибербуллинга. Игра моделирует реальные механизмы травли, давление аудитории, использование финансовых инструментов и так далее. Новелла подчеркивает взаимосвязь между поведением агрессора и эмоциональным состоянием жертвы, что соответствует данным психологических исследований [4, 5, 6, 22].

Список литературы

1. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14, № 3. С. 11–30.
2. Гаджиева М.А. Тишина боли: цифровая и реальная агрессия в подростковой среде России и Дагестана в 2023–2024 гг. и стратегии сопротивления // Юный учёный. 2025. № 11 (96). С. 129–131.
3. Ганузин В.М., Маскова Г.С., Мозжухина Л.И., Шубина Е.В. Кибербуллинг среди подростков // Российский педиатрический журнал им. М.Я. Студеникина. 2025. Т. 28, № 1. С. 79–84.
4. Филиппова В.В. Кибербуллинг и кибервиктимизация молодёжи России // Социальное управление. 2025. Т. 7, № 5. С. 327–332.
5. Власова Н.В., Буслаева Е.Л. Кибербуллинг в подростковом возрасте: агрессор и жертва // Психология и право. 2023. Т. 13, № 3. С. 56–71.
6. Олвеус Д. Буллинг в школе: что мы знаем и что мы можем сделать / Д. Олвеус. – М. : Генезис, 1996. – 140 с.
7. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 3. С. 177–191.
8. Маковецкая Е.Н., Ламотько А.А. Хейтинг как новый тип агрессии в интернет-пространстве // Актуальные проблемы развития экономики и управления в условиях новой реальности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. М.: Московский университет им. С.Ю. Витте, 2023. С. 992-999.
9. Каменева В.А., Морозова И.С., Рабкина Н.В. Хейтинг как вид киберагрессии. Стереотипный образ хейтера в языковом сознании российских студентов // Вопросы психолингвистики. 2022. № 2 (52). С. 132–144.
10. Михайлова Т.А., Шилина И.Б. Влияние анонимности на языковое поведение студенческой молодёжи в интернете // Язык и текст. 2026. Т. 13, № 1. С. 179–193.
11. Никитина А.А. Коммодификация как фактор формирования целостности личности в современных социокультурных условиях / А.А. Никитина // Гуманитарий Юга России. – 2017. – Т. 6, №6. – С. 182-190.
12. Тихонов О.В. Цифровая идентичность в условиях надзорного капитализма: между самовыражением и коммодификацией // Вестник экономики, права и социологии. 2025. № 4. С. 309–312.
13. Сафонов А.А. Социально-деструктивный контент в цифровую эпоху: регулирование кибербуллинга и треш-стриминга в глобальном информационном обществе // Судебная экспертиза и исследования. 2025. № 4. С. 192–197.

15. Екимова Н.В., Воронина Е.А., Мурзаева В.С. и др. Предиспозиционные факторы кибервиктимизации подростков: сравнительный анализ результатов исследований // Современная зарубежная психология. 2024. Т. 13, № 3. С. 151–164.
16. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
17. Сомкин А.А. Кибербуллинг и кибервиктимизация в современном обществе: специфика противодействия асоциальным моделям поведения // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2024. Т. 24, № 3. С. 258–269.
18. Пучнина М.Ю., Путилин В.В., Солодина С.А. Противодействие кибербуллингу и формирование комплексной защиты несовершеннолетних в цифровой среде // Вестник Воронежского института МВД России. 2025. № 4. С. 303-310.
19. Богданович Н.В., Делибалт В.В. Девиантное онлайн-поведение: от классификации видов к анализу программ и технологий помощи // Психология и право. 2024. Т. 14, № 2. С. 45–66.
20. Зимбардо Ф. Эффект Люцифера: Почему хорошие люди превращаются в злодеев / Ф. Зимбардо. – М. : Альпина нон-фикшн, 2014. – 740 с.
21. Suler J. The Online Disinhibition Effect // CyberPsychology & Behavior. 2004. Vol. 7, № 3. P. 321–326.
22. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб.: Ювента, 1999. – 318 с.
23. Бобровникова Н.С., Пазухина С.В., Куликова Т.И. и др. Информационно-психологическая безопасность: профилактика кибербуллинга в современной образовательной среде: монография. Чебоксары: Среда, 2025. 216 с.
24. Тэшфел А. Социальная идентичность и межгрупповые отношения / А. Тэшфел. – М.: Прогресс, 2010. – 546 с.
25. Кондрашева Е.В., Айнулова С.Е. Агрессия и хейт в интернете: причины, проявление и способы борьбы // Дневник науки. 2024. № 11 (95). URL: https://dnevniknauki.ru/images/publications/2024/11/sociology/Kondrasheva_Ainulova.pdf (дата обращения: 11.09.2026).
26. Хабермас Ю. Структурное изменение публичной сферы: Исследования по категории буржуазного общества / Ю. Хабермас. – М. : Весь мир, 2016. – 344 с.
27. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция / Ж. Бодрийяр. – Тула: Тульский полиграфист, 2013. – 202 с.
28. Новиков В.Г., Ковалева С.В. Гиперреальность, симулякры и симуляции в виртуальном пространстве как феномен «антисоциальной» теории Жана Бодрийяра // Цифровая социология. 2019. Т. 2, № 1. С. 39–45.
29. Бауман З. Текучая современность / З. Бауман. – СПб.: Питер, 2008. – 238 с.

Список источников

30. Ненавижу свою вайфу-стримершу [визуальная новелла] / разработчик: Nozori Games. URL: https://store.steampowered.com/app/2988620/_/ (дата обращения: 18.04.2026).

Дата публикации 14.09.2026

УДК 159.9

Сметанина О.М. Эрнст Мейман о проблеме соотношения интеллигентности и воли в деятельности руководителя

Сметанина Ольга Михайловна
д-р культурологии, канд. психологических наук, доцент, профессор кафедры профессионального лингвообфразования и межкультурной коммуникации
Нижегородский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации
SPIN-код: 1628-2074, AuthorID: 438368
smetanina.vvags@mail.ru

Ernst Meumann on the correlation of intelligence and will in the activities of a manager

Smetanina Olga Michailovna
doctor of culturology, Ph.D. in Psychology, associate professor, professor of Department of Professional language education and intercultural communication
Nizhny Novgorod Institute of Public and Business Administration - Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Аннотация. Рассматривая выдающуюся интеллигентность и сильную волю как две силы, на развитии которых покоятся все успехи, как отдельных лиц, так и всего человечества, Мейман утверждает, что крупные личности обязаны своим существованием взаимодействию интеллигентного духа и сильной устойчивой воли. Проблема взаимоотношения между интеллигентностью – с одной стороны, и характером и волей – с другой, составляющая главный предмет исследования Меймана, является одним из основных и не утративших своей актуальности вопросов нашего мировоззрения, в том числе в деятельности руководителя.

Ключевые слова: Э. Мейман, психологические идеи Меймана, интеллигентность, воля.

Abstract. Considering outstanding intelligence and strong will as two forces on which all the successes of both individuals and humanity depend, Meumann argues that great personalities owe their existence to the interaction of an intelligent spirit and a strong, stable will. The relationship between intelligence and character and will, which is the main subject of Meumann's research, is one of the fundamental and ever-relevant issues in our worldview, including in the leadership of individuals.

Key words: E. Meumann, Meumann's psychological ideas, intelligence, will.

В отечественной науке на протяжении уже многих лет прослеживается тенденция обращения к научному наследию авторов, творчество которых или мало изучалось, или требует нового осмысления на современном этапе. Значение их трудов велико для понимания общего развития научного знания. Одним из таких учёных

является известный немецкий педагог и психолог конца XIX-начала XX в.в. Эрнст Мейман.

Эрнст Мейман – немецкий педагог и психолог, основатель экспериментальной педагогики, один из первых авторов работ, посвященных психологии ребенка. Основной целью экспериментальной педагогики считал изучение общих закономерностей и индивидуальных особенностей физического и духовного развития ребенка в условиях применения тех или иных дидактических приёмов. Был сторонником теории развития как функции наследственности и среды. Обосновал тезис, что только индуктивный путь обеспечивает каждого воспитателя пониманием применяемых им педагогических мер. В таком качестве он и известен широко в мире и в России [напр., 1, 2, 3]. Но в данной работе мы хотели бы напомнить о психологической составляющей его научного творчества. Особенно на основе одного его источника – «Интеллигентность и воля» [4]. Считаем необходимым пояснить, что перевод слова «Intelligenz» как «интеллигентность» – исторически сложившаяся традиция. Так переводили ещё дореволюционные психологи. Мы же будем понимать под «интеллигентностью» «разум», «интеллект».

Эрнст Мейман родился 29 августа 1862 года в городе Урдингене, близ Крефельда. Учился в университетах Тюбингена, Берлина, Галле, Бонна. В 1883-1894 годах работал ассистентом В. Вундта в Лейпциге. С 1897 года он – профессор философии и психологии в Цюрихе, Кенисберге, Мюнстере, Галле, Лейпциге, Гамбурге. Одновременно являлся одним из основателей и редакторов журнала «Архив общей психологии» (1903 г.). В 1905 году основал «Журнал экспериментальной педагогики». Умер Эрнст Мейман 26 апреля 1915 года в Гамбурге.

Мы хотели бы обратиться сегодня к его исследованиям, касающимся проблемы соотношения интеллигентности и воли в деятельности руководителя. Его предвосхищение имеет, если говорить современным языком, синергетическую природу. Эта проблема является одной из важных, не утративших своей остроты и в наши дни, поскольку это вопрос о роли интеллигенции в духовной жизни масс, о тех её свойствах, которые обеспечивают ей роль духовного лидера масс. Кто должен руководить народом – сильные ли волей, «железные» характеры или широко и всесторонне образованные интеллигентные люди?

Как полагал Э. Мейман, формирование воли, сильного характера, должно найти достойное место в системе воспитания. Какие формы воли следует считать наиболее совершенными и заслуживающими культивирования, развития, поощрения – *инстинктивные* ли, опирающиеся на слепое стремление;

эмоциональные, исходящие из постоянно сменяющихся чувств и неустойчивых настроений; *идеомоторные*, обусловленные подражанием своим или чужим действиям; или *сознательные*, разумные, в основе которых лежит обдумывание целей и средств для их осуществления, взвешивание мотивов, одобрение или неодобрение желаний, стремлений, решений, т.е. характеризующиеся совершением поступков на почве убеждений и принципов? Э. Мейман решительно высказывается в пользу последнего положения.

Волевой поступок в идеальном смысле, считает Э. Мейман, – это осознание и одобрение цели действия, согласие на его выполнение. Он психологически невозможен без интеллекта, направляющего «слепую», неразумную волю. По его мнению, мало пригоден и полезен для жизни как человек с развитым интеллектом, но слабой волей, так и (в ещё большей степени) человек с сильной волей, но глупый. Э. Мейман приходит к выводу о необходимости синтетического формирования единства интеллигентности и воли. И здесь трудно не согласиться с Мейманом. Он показывает их возникновение из элементарных оснований и шаг за шагом следит за взаимодействием отдельных психических функций, качеств и способностей и их развитием вплоть до того общего состояния, которое позволяет назвать человека интеллигентной личностью с сильной волей.

Под интеллигентностью, оказывающей огромное влияние на волю, Э. Мейман понимает, прежде всего, способность к продуктивному мышлению, самостоятельному и независимому суждению. Это качества, которые должны особенно заботливо культивироваться в школе, стремящейся развивать высшие волевые формы. Вопрос об изменяемости характера под влиянием воспитания связывается им с учением об изменяемости вообще природных задатков путём упражнения и развития наиболее сильных сторон личности, индивидуальности. Все великие успехи в области развития интеллигентности и воли зависят, по Мейману, от частого упражнения. Даже величайшая природная одарённость не освобождает человека от этой чисто технической работы упражнения. Только упражнением достигается «техническая ловкость» (в широком смысле слова) в любой работе, и нет ни одного искусства, ремесла, науки, ни одной духовной или физической деятельности, которая не имела бы своих определённых технических приёмов, приобретаемых постоянным упражнением. Поэтому величайшие таланты и гении никогда не обходились без упражнения, если они действительно хотели достичь высших результатов в развитии своей одарённости. Тот, кто не владеет техникой какого-нибудь искусства, науки или ремесла, никогда не будет способен создать что-нибудь выдающееся. Значение

упражнения для воспитания интеллигентности заключается, главным образом, в том, что оно освобождает дух человека от борьбы с чисто техническими затруднениями, делая его способным направить всю свою энергию на внутреннее содержание деятельности. Э. Мейман справедливо отмечает и другой аспект влияния упражнения, отмечая, что «всякий успех в упражнении есть явление воли».

Исходя из психологического анализа взаимоотношений между интеллигентностью и волей, Э. Мейман высказывается определённо за примат разума, за «метафизический интеллектуализм», в основе которого лежит мировой разум, делая в то же время попытку примирения интеллектуализма и волюнтаризма в высшем синтезе. Он пользуется понятием «разумная воля», т.е. воля, управляемая разумом: «Нет сомнения, что более подробная разработка этих предположений требует построения целой метафизической системы … Если, вообще, наши эмпирически-психологические исследования и эмпирически добытые понятия о мышлении и воле имеют какое-нибудь значение для плюралистической или монистической метафизики, то мы вправе требовать, чтобы это эмпирически духовное было представлено по *аналогии* с эмпирически духовной жизнью. Но тогда и по отношению к мировому бытию нужно требовать, чтобы интеллектуальное было поставлено выше волевого. Таким образом получится метафизика, которая будет ни интеллектуализмом, ни волюнтаризмом, а соединением обоих учений в том смысле, что трансцендентное духовное надо признать волей, управляемой интеллектуальными силами» [4, с. 326]. При этом Э. Мейман не исключал, что в будущем, когда психология лучше поймёт природу интеллектуальных процессов, условий их развития и связи с нашим «Я», может возникнуть иная постановка проблемы соотношения интеллектуализма и волюнтаризма.

Э. Мейман пытается решить вопрос о взаимоотношении между интеллигентностью и волей не только с чисто научной, психологической, но и с индивидуально-психологической и практической точек зрения, делая вывод, что наивысшие формы развития интеллигентности достигаются только при помощи воли, а высшие волевые формы, в свою очередь, возникают только там, где воля опирается на свойства высокоразвитой личности – интеллигентность, продуктивность и самостоятельность мышления, аналитическое остроумие и комбинационный дар, логическую последовательность и глубокомыслие.

Конечно, многое в выводах Э. Меймана является спорным. Он, несомненно, недооценивает значение чувств в волевой деятельности, не обращает достаточного внимания на разнообразие волевых предрасположений различных людей и

мотивацию их деятельности. Проблема взаимоотношения интеллигентности и воли решается им, исходя из идеи доказательства примата той или другой сфер психики. Но ему нельзя отказать в последовательности и стройности его мысли, в убеждённости и умелом использовании научных и практических данных для доказательства своих положений, в искусстве убеждать читателя. Э. Мейман стремится не только к аналитическому рассмотрению основных душевных процессов, что было типично для всех университетских курсов его времени, но и к их синтезу, ставя задачу, как он сам говорил, построения синтетической психологии личности.

Таким образом, идеи Э. Меймана имеют важное значение в осмыслении ряда проблем современной психологии и дают толчок к дальнейшим размышлениям о сущности волевых и интеллектуальных процессов в управленческой деятельности.

Список литературы

1. Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике: пер. с нем. / Э. Мейман; под ред. Н.Д. Виноградова. – М.: Мир. – Ч.1, 1909. – 302 с. – Ч.2, 1910. – 317 с. – Ч.3, 1910. – 259 с.
2. Мейман, Э. Очерки экспериментальной педагогики / Э. Мейман; авториз. пер. с нем. А.П. Болтунова. – М.: Мир, 1916. – 462 с.
3. Мейман, Э. Экономика и техника памяти: пер. с 3-го доп. изд. Н. Самсонова. – Москва: Космос, 1913. – 246 с.
4. Мейман, Э. Интеллигентность и воля: Учение об одаренности и характере на психологической основе: авториз. пер. со 2-го перераб. и доп. изд. / Проф. Э. Мейман; под ред. [и с предисл.] Н.Е. Румянцева. – [Москва]: Задруга, 1917 (обл. 1919). – 338 с.

Дата публикации: 30.09.2026

УДК 159.9.072

Хабибуллина Р.И. Взаимосвязь профессионального выгорания и психоэмоционального состояния педагогов

Хабибуллина Розалия Ильясовна
магистрантка кафедры психологии и педагогики
Уфимского университета науки и технологий СФ**,** г. Стерлитамак, Россия
Rozaliya.xabibullina@inbox.ru

The Relationship between Professional Burnout and Psycho-Emotional State of Teachers

Khabibullina Rozaliya Ilyasovna
master's Degree Student, Department of Psychology and Pedagogy
Ufa University of Science and Technology, Sterlitamak Branch, Sterlitamak, Russia

Аннотация. Статья посвящена изучению взаимосвязи профессионального выгорания и психоэмоционального состояния педагогов. Актуальность исследования обусловлена высокой эмоциональной нагрузкой педагогической деятельности и необходимостью своевременного выявления факторов, связанных с профессиональным выгоранием. Цель исследования – выявить взаимосвязь между профессиональным выгоранием и психоэмоциональным состоянием педагогов. В исследовании приняли участие 50 педагогов ГБПОУ СХТК в возрасте от 38 до 45 лет с педагогическим стажем от 10 до 12 лет. Для диагностики профессионального выгорания использовалась методика К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н.Е. Водопьяновой, для оценки психоэмоционального состояния – шкала «Психоэмоциональное состояние» методики «Психологический портрет учителя» З.В. Резапкиной и Г.В. Резапкиной. Установлено наличие статистически значимых взаимосвязей между психоэмоциональным состоянием и основными компонентами профессионального выгорания. Полученные результаты подтверждают необходимость профилактики профессионального выгорания и поддержания психологических ресурсов педагогов.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, психоэмоциональное состояние, педагоги, эмоциональное истощение, деперсонализация, личные достижения.

Abstract. The article is devoted to studying the relationship between professional burnout and the psycho-emotional state of teachers. The relevance of the study is determined by the high emotional demands of teaching and the need for timely identification of factors associated with professional burnout. The aim of the study is to identify the relationship between professional burnout and the psycho-emotional state of teachers. The study involved 50 teachers from Sterlitamak Chemical Technology College, aged 38 to 45 years, with 10 to 12 years of teaching experience. Professional burnout was assessed using the Maslach and Jackson Burnout Inventory adapted by N.E. Vodopyanova, while the psycho-emotional state was assessed using the «Psycho-Emotional State» scale of the «Psychological Portrait of a Teacher» methodology developed by Z.V. Rezapkina and G.V. Rezapkina. Statistically significant relationships were found between the psycho-emotional

state and the main components of professional burnout. The findings confirm the need for preventive measures aimed at reducing professional burnout and maintaining teachers' psychological resources.

Keywords: professional burnout, psycho-emotional state, teachers, emotional exhaustion, depersonalization, personal accomplishment.

Проблема профессионального выгорания педагогов сохраняет актуальность в связи с высокой эмоциональной нагрузкой и интенсивностью профессионального взаимодействия. Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова рассматривают синдром выгорания как результат длительного воздействия профессиональных стрессовых факторов, подчёркивая значение его диагностики и профилактики [8]. В.Е. Орёл характеризует психическое выгорание как сложное явление, затрагивающее различные стороны функционирования личности [1].

Профессиональное выгорание рассматривается как состояние, формирующееся под воздействием длительного профессионального стресса и сопровождающееся изменениями эмоционального отношения к работе и снижением субъективной оценки собственных профессиональных результатов. В структуре выгорания традиционно выделяются эмоциональное истощение, деперсонализация и снижение ощущения личных достижений. Эмоциональное истощение связано с ощущением эмоциональной опустошённости и недостатка ресурсов для выполнения профессиональных обязанностей, деперсонализация проявляется в формировании эмоционально дистанцированного отношения к участникам профессионального взаимодействия, а снижение личных достижений – в негативной оценке собственной профессиональной компетентности и результатов деятельности.

Профессиональная деятельность педагога относится к видам деятельности, связанным с высокой интенсивностью межличностного взаимодействия, эмоциональной вовлечённостью и необходимостью постоянного контроля собственного поведения. Педагог одновременно решает задачи обучения, воспитания и организации взаимодействия с обучающимися, коллегами и родителями. Длительное воздействие профессиональных требований при недостаточном восстановлении эмоциональных ресурсов может способствовать накоплению напряжения и формированию признаков профессионального выгорания. В связи с этим изучение факторов, связанных с эмоциональным состоянием педагогов, имеет значение для своевременного выявления риска развития выгорания и разработки профилактических мероприятий.

Исследования педагогов показывают значимость изучения их эмоционального и психического состояния. И.А. Ахметшина, О.В. Брекина и Д.В. Солдатов изучали

самооценку психических состояний современных педагогов [2], а О.В. Кузьмина, Е.Г. Корнильцева и М.А. Воробьёва – особенности эмоционального состояния педагогов с различным профессиональным стажем [3]. Современные исследования также посвящены факторам профессионального выгорания педагогов [4; 5] и его взаимосвязи с другими характеристиками профессиональной деятельности [6].

Психоэмоциональное состояние педагога является важной характеристикой его психологического функционирования в профессиональной деятельности. Оно отражает особенности эмоционального реагирования на возникающие ситуации, способность сохранять эмоциональное равновесие и осуществлять саморегуляцию при воздействии профессиональных нагрузок. Состояние эмоциональной устойчивости может способствовать более эффективному выполнению профессиональных задач и поддержанию конструктивного взаимодействия с обучающимися, тогда как эмоциональная нестабильность может повышать уязвимость педагога к воздействию стрессогенных факторов.

Профессиональное выгорание и психоэмоциональное состояние педагога могут рассматриваться как взаимосвязанные характеристики, поскольку длительное эмоциональное напряжение, связанное с профессиональной деятельностью, способно отражаться на общем эмоциональном состоянии личности. В свою очередь, способность сохранять эмоциональную устойчивость и регулировать собственные эмоциональные реакции может иметь значение для противостояния профессиональным стрессорам. Таким образом, изучение взаимосвязи данных характеристик позволяет глубже понять психологические особенности профессионального функционирования педагогов и определить направления профилактической работы. Вместе с тем представляет интерес непосредственное изучение взаимосвязи профессионального выгорания и психоэмоционального состояния педагогов, что определяет актуальность настоящего исследования.

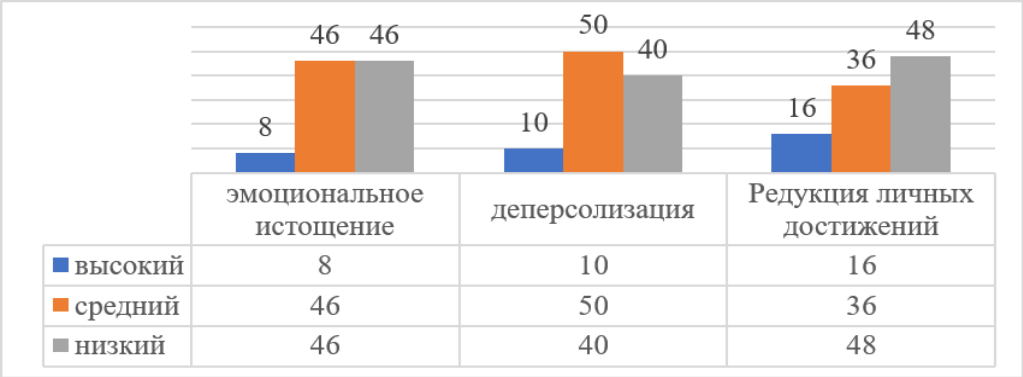
Таким образом, теоретический анализ позволяет предположить, что психоэмоциональное состояние педагога может быть связано с выраженностью профессионального выгорания. Более устойчивое психоэмоциональное состояние потенциально способствует сохранению эмоциональных ресурсов и эффективному преодолению профессиональных нагрузок, тогда как эмоциональная нестабильность может сопровождаться большей выраженностью отдельных проявлений выгорания. Проверка данного предположения требует эмпирического сопоставления показателей психоэмоционального состояния и основных компонентов

профессионального выгорания, что и определило направление настоящего исследования.

Цель исследования – выявить взаимосвязь между профессиональным выгоранием и психоэмоциональным состоянием педагогов.

В исследовании приняли участие 50 педагогов государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Стерлитамакский химико-технологический колледж» (ГБПОУ СХТК, г. Стерлитамак). Возраст участников исследования составил от 38 до 45 лет, общий педагогический стаж – от 10 до 12 лет. Выборка сформирована из педагогических работников одного образовательного учреждения, что позволяет рассматривать полученные результаты в рамках единого профессионального и организационного контекста.

Для исследования использовались методика «Диагностика профессионального выгорания» К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н.Е. Водопьяновой. Выбор данной методики обусловлен тем, что она позволяет комплексно оценить выраженность основных компонентов профессионального выгорания – эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений, что соответствует цели настоящего исследования. На рис.1 представлены результаты исследования.



	эмоциональное истощение	деперсолизация	Редукция личных достижений
высокий	8	10	16
средний	46	50	36
низкий	46	40	48

Рисунок 1. Результаты исследования профессионального выгорания педагогов

Полученные результаты показывают неодинаковую выраженность компонентов профессионального выгорания у исследуемых педагогов. По показателю эмоционального истощения низкий уровень выявлен у 46% педагогов, средний – также у 46%, высокий – у 8%. Таким образом, практически половина исследуемых педагогов характеризуется средним уровнем эмоционального истощения.

По показателю деперсонализации низкий уровень выявлен у 40% педагогов, средний – у 50%, высокий – у 10%. Наиболее многочисленной является группа со средним уровнем данного показателя.

По показателю редукции личных достижений низкий уровень выявлен у 48% педагогов, средний – у 36%, высокий – у 16%. Полученные результаты свидетельствуют о наличии у части педагогов выраженных признаков снижения субъективной оценки собственных профессиональных возможностей и результатов деятельности.

В целом результаты указывают на наличие у исследуемых педагогов отдельных проявлений профессионального выгорания, при этом наиболее распространёнными являются средние уровни эмоционального истощения и деперсонализации.

Также для проведения исследования психоэмоционального состояния мы использовали шкалу «Психоэмоциональное состояние» методики «Психологический портрет учителя» З.В. Резапкиной и Г.В. Резапкиной [7]. Выбор шкалы «Психоэмоциональное состояние» обусловлен необходимостью оценить эмоциональное состояние педагогов как характеристику, потенциально связанную с выраженностью профессионального выгорания. Использование данной шкалы в сочетании с методикой диагностики профессионального выгорания позволяет сопоставить показатели психоэмоционального состояния с отдельными компонентами выгорания. На рис. 2 представлены результаты исследования.

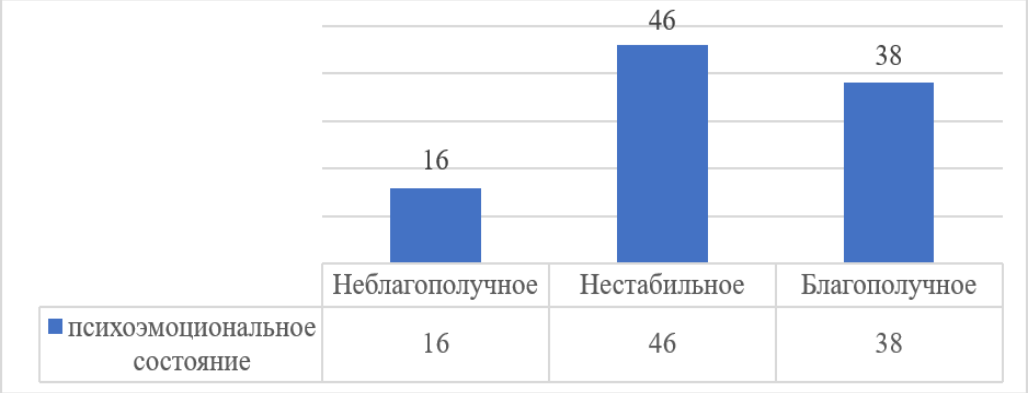


Рисунок 2. Результаты исследования психоэмоционального состояния

По результатам диагностики установлено, что благополучное психоэмоциональное состояние выявлено у 38% педагогов, нестабильное – у 46%, неблагополучное – у 16%. Наиболее многочисленной является группа педагогов с нестабильным психоэмоциональным состоянием.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у части исследуемых педагогов эмоциональная устойчивость сохраняется, однако у большинства состояние характеризуется определённой нестабильностью. Наличие неблагополучного психоэмоционального состояния у 16% педагогов указывает на необходимость своевременного выявления эмоционального неблагополучия и проведения профилактической работы.

Для выявления взаимосвязи между профессиональным выгоранием и психоэмоциональным состоянием педагогов был проведён корреляционный анализ по коэффициенту Пирсона. Полученные результаты свидетельствуют о наличии статистически значимых взаимосвязей между психоэмоциональным состоянием и отдельными компонентами профессионального выгорания.

Установлена обратная взаимосвязь между психоэмоциональным состоянием и эмоциональным истощением ($r = -0,452$; $p < 0,05$), что указывает на тенденцию к снижению выраженности эмоционального истощения при более благоприятном психоэмоциональном состоянии педагогов. Это может быть связано с большей способностью сохранять эмоциональные ресурсы и справляться с профессиональными нагрузками.

Обратная взаимосвязь выявлена также между психоэмоциональным состоянием и деперсонализацией ($r = -0,362$; $p < 0,05$). Полученный результат позволяет предположить, что более благоприятное психоэмоциональное состояние сочетается с меньшей выраженностью эмоционального дистанцирования и более сохранённой вовлечённостью педагога в профессиональное взаимодействие.

Между психоэмоциональным состоянием и редукцией личных достижений также обнаружена статистически значимая взаимосвязь ($r = -0,412$; $p < 0,05$). Данная связь может отражать взаимозависимость эмоционального состояния педагога и его субъективной оценки собственных профессиональных возможностей и результатов деятельности.

Проведённое исследование позволило выявить особенности профессионального выгорания и психоэмоционального состояния педагогов, а также определить взаимосвязь между данными характеристиками.

Результаты диагностики показали наличие у исследуемых педагогов отдельных проявлений профессионального выгорания. Наиболее характерными являются средние уровни эмоционального истощения и деперсонализации. При этом у части педагогов выявлена выраженная редукция личных достижений, что указывает на снижение субъективной оценки собственных профессиональных возможностей и результатов деятельности.

Анализ психоэмоционального состояния показал, что наряду с педагогами, сохраняющими эмоциональное благополучие, у части исследуемых педагогов выявлено нестабильное или неблагополучное психоэмоциональное состояние. Полученные результаты указывают на необходимость своевременного выявления эмоционального напряжения и поддержания психологических ресурсов педагогов.

Корреляционный анализ выявил обратные взаимосвязи психоэмоционального состояния с эмоциональным истощением, деперсонализацией и редукцией личных достижений. Полученные результаты подтверждают предположение о взаимосвязи психоэмоционального состояния и профессионального выгорания педагогов.

Таким образом, цель исследования достигнута: установлено наличие взаимосвязи между профессиональным выгоранием и психоэмоциональным состоянием педагогов. Полученные результаты позволяют рассматривать психоэмоциональное состояние как значимую характеристику, связанную с проявлениями профессионального выгорания.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов при организации психологического сопровождения педагогических работников. В качестве основных направлений профилактической работы целесообразно рекомендовать регулярную диагностику психоэмоционального состояния и признаков профессионального выгорания, развитие навыков эмоциональной саморегуляции, обучение конструктивным способам преодоления профессионального напряжения и создание условий для восстановления эмоциональных ресурсов. Особое внимание следует уделять педагогам с признаками эмоциональной нестабильности и выраженными проявлениями профессионального выгорания. Своевременное выявление таких состояний позволит определить необходимость профилактических мероприятий и направлений психологической поддержки.

Список литературы

1. Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 444 с.
2. Ахметшина И.А., Брекина О.В., Солдатов Д.В. Самооценка психических состояний современных педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. Т. 79. № 3. С. 196-198.
3. Кузьмина О.В., Корнильцева Е.Г., Воробьёва М.А. Эмоциональное состояние педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным стажем профессиональной деятельности // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2021. Т. 31. Вып. 3. С. 310-320.
4. Мурафа С.В., Баркова Н.Н., Карпенко А.В. Проблемы эмоционального выгорания преподавателей высшей школы и практические пути их решения // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21. № 2. С. 102-112.
5. Крушельницкая О.Б., Кочетков Н.В., Маринова Т.Ю., Орлов В.А., Расходчикова М.Н., Хаймовская Н.А. Личностные факторы профессионального выгорания у школьных учителей // Консультативная психология и психотерапия. 2024. Т. 32. № 1. С. 139-157.

6. Воробьева И.В., Матвеева А.И. Взаимосвязь эмоционального выгорания молодых педагогов с удовлетворенностью трудом и готовностью ухода из профессии // Вестник практической психологии образования. 2025. Т. 22. № 4. С. 321-337.
7. Резапкина Г.В., Резапкина З.В. Психологический портрет учителя: опыт самодиагностики // Психология и школа. 2009. № 1. С. 64-75.

Список источников

8. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 336 с.

Дата публикации 27.09.2026

УДК 159.9.072

Эллах С.Х., Артемьева Г.Н. Психологические характеристики профиля взаимоотношений в диаде «адвокат - доверитель»

Эллах Седа Хусеновна
магистрант кафедры педагогики и психологии
Нижневартовский государственный университет, РФ, г. Нижневартовск
el.seda@mail.ru

Артемьева Галина Николаевна
доцент, канд.пед.наук, Нижневартовский государственный университет
РФ, г. Нижневартовск
SPIN-КОД: 9200-3780, AuthorID: 631283
artemyevagn@mail.ru

Psychological characteristics of the relationship profile in the «lawyer–client» dyad

Ellakh Seda Khusenovna
Master's student, Department of Pedagogy and Psychology
Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia

Artemyeva Galina Nikolaevna
Docent, PhD in Pedagogics, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia

Аннотация. В данной статье рассматриваются психологические характеристики профиля взаимоотношений в диаде «адвокат - доверитель», такие как способы совладающего поведения, тактики поведения в конфликте и стили взаимодействия адвокатов с доверителями. В исследовании приняли участие 30 адвокатов различных юридических организаций г. Нижневартовска. Диагностический инструментарий включал опросник «Способы совладающего поведения» (авторы - Р. Лазарус, С. Фолкман, в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой; дополнительно стандартизирован в НМИЦ ПН им. В.М. Бехтерева), тест «Поведение в конфликтных ситуациях» (авторы - К. Томас, Р. Килманн), Методика диагностики межличностных отношений (ДМО) (автор - Т. Лири, в адаптации Л.Н. Собчик). Анализ полученных психодиагностических данных обнаружил ведущие адаптивные, конструктивные способы совладания адвокатов с трудными жизненными ситуациями («самоконтроль», «принятие ответственности», «поиск социальной поддержки» и «положительная переоценка происходящих событий»). Со стороны поведения в конфликте также обнаружены конструктивные доминирующие тактики («сотрудничество» и «компромисс»). Стили межличностного взаимодействия адвокатов с доверителями также определены как конструктивные («властный-лидирующий», «ответственный-великодушный», «сотрудничающий-конвенциональный» и «недоверчивый-скептический»). Полученные результаты обосновывают необходимость исследования их взаимосвязи с эмоционально-личностными качествами и стрессоустойчивостью адвокатов для предупреждения и коррекции психического выгорания в юридических профессиях.

Ключевые слова: профиль взаимоотношений, диада «адвокат - доверитель», совладающее поведение, поведение в конфликте, стиль межличностных отношений, психическое выгорание.

Abstract. This article examines the psychological characteristics of the relationship profile within the lawyer-client dyad, such as coping strategies, conflict behavior tactics, and interaction styles between lawyers and clients. The study involved 30 lawyers from various legal organizations in Nizhnevartovsk. The diagnostic toolkit included the "Ways of Coping Questionnaire" (developed by R. Lazarus and S. Folkman; adapted by T.L. Kryukova, E.V. Kuftyak, and M.S. Zamyshlyaeva; additionally standardized at the V.M. Bekhterev National Medical Research Center for Psychiatry and Neurology), the "Behavior in Conflict Situations" test (developed by K. Thomas and R. Kilmann), and the Interpersonal Relations Diagnosis (IRD) method (developed by T. Leary; adapted by L.N. Sobchik). An analysis of the obtained psychodiagnostic data revealed the lawyers' predominant adaptive and constructive coping strategies for dealing with difficult life situations ("self-control," "accepting responsibility," "seeking social support," and "positive reappraisal of events"). Constructive tactics—specifically "collaboration" and "compromise"—were also found to predominate in their conflict behavior. The styles of interpersonal interaction between lawyers and their clients have also been identified as constructive ("authoritative-leading," "responsible-generous," "cooperative-conventional," and "distrustful-skeptical"). These findings substantiate the need to investigate the relationship between these styles and the lawyers' emotional-personality traits and stress resilience, with a view to preventing and addressing burnout in the legal profession.

Keywords: relationship profile, lawyer-client dyad, coping behavior, conflict behavior, interpersonal relationship style, psychological burnout.

В современных условиях развития общества профессиональная деятельность в правозащитных структурах и организациях характеризуется интенсивным характером общения в плоскости взаимодействий юриста со всеми субъектами, в том числе, в системе отношений «адвокат-доверитель». Деятельность правозащитников сопряжена с судьбоносными событиями в жизни человека, обращающегося к услугам адвоката. Это накладывает свой отпечаток на формирование отношений адвоката с доверителями, определяя соционаправленный и напряженный характер деятельности и профессиональных отношений [1, с. 377].

Успешность и эффективность профессиональной правозащитной деятельности в немалой степени зависит от разнообразных эмоционально-личностных характеристик адвокатов. Например, при составлении психологического эмоционально-личностного портрета адвокатов его основное содержание будет включать характеристики базовых эмоций и их свойств, эмоциональных свойств и эмоционально-личностных особенностей человека, описание составляющих эмоционального интеллекта, общей эмпатии, личностного адаптационного потенциала [2, с. 8].

В исследованиях И.В. Костаковой и С.С. Григорьевой было показано, что у представителей соционаправленных профессий (в том числе, юридических) преобладает адаптивный уровень выраженности самореализации. Такие профессионалы активны и инициативны в достижении целей, обладают позитивным психоэмоциональным настроем, эмоционально устойчивы к временным профессиональным неудачам и трудностям [3, 87].

Предложенный Е.С. Романовой анализ профессиональной адвокатской деятельности позволил определить личностные качества, интересы, склонности и способности адвокатов: гибкость, ответственность, наличие развитых качеств коммуникативной группы, способность контролировать свои эмоции [8, с. 40].

В трудах отечественных ученых, таких как И.В. Власюк, Н.Т. Абрекова, Е.И. Селиванова, утверждается, что «…крайне важно адвокату иметь устойчивые умения в предотвращении и разрешении межличностных и социальных конфликтов как на стадии общения, так и в судопроизводстве» [4, с. 29].

Следовательно, возрастают требования не только к профессиональной подготовке адвокатов, но и к наличию у них важных личностных и социальных компетенций. Психологический профиль взаимоотношений «адвокат - доверитель» представляет собой психологические характеристики, обеспечивающие результативность и эффективность профессионального общения адвоката и доверителя (доверителей) [4, с.21].

Однако описанная выше специфика юридических профессий способна привести к возникновению различных негативных явлений в психологической структуре личности, затрудняющих адаптивное поведение специалиста и эффективное выполнение профессиональных задач, приводящих к эмоциональному выгоранию [2, с.11].

Ученые-современники обсуждают повышенный риск появления профессионального выгорания адвокатов в ситуации взаимодействия с психологически сложным контингентом, описывают выгоревших защитников, их индивидуальные характеристики [5, с. 401].

Для диагностики и описания психологических характеристик профиля взаимоотношений в диаде «адвокат - доверитель» было осуществлено эмпирическое исследование.

В качестве *объекта исследования* определены межличностные взаимоотношения в диаде «адвокат-доверитель». *Предмет исследования* - психологические характеристики профиля взаимоотношений в диаде «адвокат-

доверитель» (способы совладающего поведения, тактики поведения в конфликте и стили взаимодействия адвокатов с доверителями).

Гипотеза исследования: психологические характеристики профиля взаимоотношений в диаде «адвокат - доверитель» могут характеризоваться преобладанием у адвокатов адаптивных способов совладающего поведения, конструктивных тактик разрешения конфликтных ситуаций, конструктивных стилей межличностного поведения.

Эксперимент проводился на *базе* юридических организаций г. Нижневартовска в период с июня по август 2025 года. В выборку испытуемых вошли адвокаты численностью 30 человек, из них 15 мужчин и 15 женщин, возраст обследуемых в диапазоне 30-45 лет (среднее значение – 38,33 лет), стаж профессиональной деятельности составляет 5-20 лет (среднее значение стажа – 14,23 года).

Для проведения экспериментального исследования были использованы методики: опросник «Способы совладающего поведения» (авторы - Р. Лазарус, С. Фолкман, в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой; дополнительно стандартизирован в НМИЦ ПН им. В.М. Бехтерева), тест «Поведение в конфликтных ситуациях» (авторы - К. Томас, Р. Килманн), Методика диагностики межличностных отношений (ДМО) (автор - Т. Лири, в адаптации Л.Н. Собчик).

С помощью опросника «Способы совладающего поведения» (авторы - Р. Лазарус, С. Фолкман, в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой; дополнительно стандартизирован в НМИЦ ПН им. В.М. Бехтерева) исследовался такой паттерн коммуникации адвокатов как совладающее поведение (рис. 1).



Рисунок 1. Результаты средних значений выраженности способов совладания с трудными ситуациями (опросник «Способы совладающего поведения» (авторы - Р. Лазарус, С. Фолкман, в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой; дополнительно стандартизирован в НМИЦ ПН им. В.М. Бехтерева)

Из рисунка видно, что у адвокатов ведущими способами совладания с трудными ситуациями являются «самоконтроль» (8,03), «принятие ответственности» (7,7), «поиск социальной поддержки» (7,47) и «положительная переоценка происходящих событий» (7,37) [6, с. 11].

В профиле взаимоотношений с доверителями адвокаты предпочитают держать под контролем проблемную ситуацию и взаимодействие в ходе юридического процесса, высокоответственны в отношении всех юридических, правовых действий по защите доверителей. Адвокаты стараются направить поведение и коммуникацию доверителей в нужном направлении, гибко перестраивают коммуникативное взаимодействие при изменении условий судопроизводства, опираясь на мнение, что в любой сложившейся ситуации можно найти положительные стороны в защите доверителей.

Значимо реже испытуемые используют такие способы совладания с трудностями, как «дистанцирование» (6,83), «конфронтационный копинг» (6,73) и «планирование решения проблем» (6,43). В профессиональной деятельности испытуемые умеют настоять на своей позиции в принципиальных вопросах, проявить гибкость в ситуациях неопределенности, снизить чрезмерное волнение доверителя.

Адвокаты склонны планировать решение проблем, рассматривать разные стратегии поддержания коммуникации.

Наименьшие значения определены в применении адвокатами копинга «бегство – избегание» (4,53). Это означает, что им несвойственно осуществлять стратегию отстранения и ухода от контакта с доверителями, адвокаты не избегают принципиальных и неприятных сторон юридического процесса.

Со стороны тактик поведения адвокатов в конфликтной ситуации были получены следующие результаты (Тест «Поведение в конфликтных ситуациях» (авторы - К. Томас, Р. Килманн) (рис. 2).

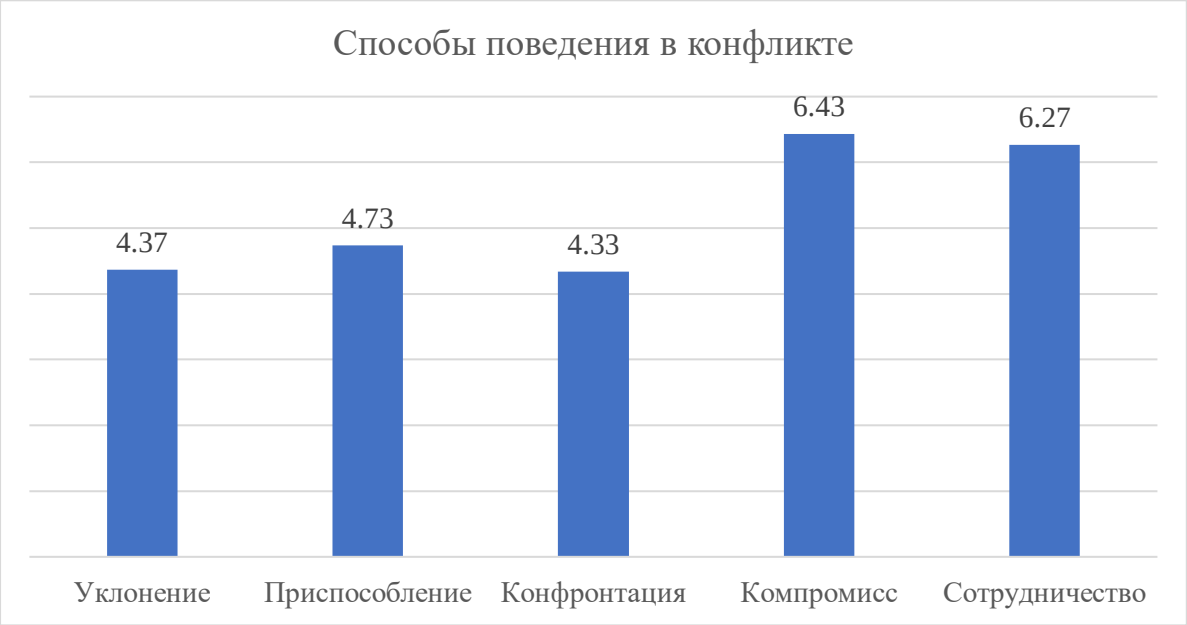


Рисунок 2. Результаты средних значений выраженности способов поведения адвокатов в конфликтной ситуации (Тест «Поведение в конфликтных ситуациях» (авторы - К. Томас, Р. Килманн)

Как показывают данные рисунка, чаще всего испытуемые используют такие способы поведения в конфликтной ситуации, как «сотрудничество» (6,27) и «компромисс» (6,43). Это характеризует поведение адвокатов как направленное на достижение общего результата, приемлемого для всех участников юридического конфликта, на устранение разногласий и совместную выработку оптимального решения юридической проблемы. При этом адвокаты в спорных ситуациях способны достигать определенных договоренностей, учитывающих противоположную точку зрения. Также они могут стремиться к взаимным уступкам в рамках возникающих противоречий и неоднозначных ситуаций профессионального взаимодействия.

Значимо реже испытуемые используют такие способы разрешения конфликтов как, «приспособление» (4,73), «уклонение» (4,37) и «конфронтация» (4,33). Это

указывает на то, что в отдельных конфликтных ситуациях адвокаты способны ее адекватно оценить, в зависимости от динамики конфликта оказывать как прямое воздействие на участников конфликта, так и приспособиться и принять мнение других людей, либо уклониться от открытого противостояния. Это может проявиться в прерывании деструктивной коммуникации, частичном согласии с предложенными условиями, приспособлении к мнению других людей для снижения эмоционального напряжения.

Достаточно незначительным является применение способа «уклонения от конфликта». Это обусловлено тем, что адвокаты нацелены на юридическое решение проблем доверителей и их защиту, что требует активного управления конфликтом.

Ожидания адвокатов от взаимодействия с доверителями в диаде «адвокат - доверитель» были диагностированы посредством Методики диагностики межличностных отношений (ДМО) (автор - Т. Лири, в адаптации Л.Н. Собчик) (рис. 3).



Рисунок 3. Результаты средних значений выраженности ролевых ожиданий в диаде «адвокат – доверитель» (Методики диагностики межличностных отношений (ДМО) (автор - Т. Лири, в адаптации Л.Н. Собчик)

Анализируя результаты ожиданий правозащитников во взаимоотношениях «адвокат - доверитель», можно констатировать, что ведущими стилями межличностного взаимодействия адвокатов со своими доверителями являются «властный-лидирующий» (6,77), «ответственный-великодушный» (6,47), «сотрудничающий-конвенциональный» (6,37) и «недоверчивый-скептический» (6,23). Испытуемым часто приходится выступать в роли наставников, советчиков, организаторов, потому в профессиональной деятельности их отличает уверенность в

себе, хорошие организаторские и управленческие способности, преобладание лидирующей роли в диаде «адвокат - доверитель».

Такие предпочитаемые стили межличностного взаимодействия, как «ответственный-великодушный» и «сотрудничающий-конвенциональный» характеризуются выраженной готовностью адвокатов помогать своим доверителям, ответственным отношением к должностным обязанностям, стремлением к тесному сотрудничеству со всеми участниками правового взаимодействия. Испытуемые-правозащитники дружелюбны, в конфликтных ситуациях готовы к сотрудничеству и компромиссу. При всем при этом выявленный один из ведущих типов межличностного взаимодействия - «недоверчивый-скептический» - характеризует испытуемых как неконформных людей, реалистично оценивающих действительность, а в некоторых ситуациях - проявляющих скептицизм.

В меньшей степени адвокатам свойственно использование «независимо-доминирующего» (5,87) и «покорно-застенчивого» (5,80) стиля межличностного общения. В межличностном взаимодействии испытуемые редко соперничают с другими участниками общения, не проявляют превосходство над окружающими, при этом не склонны брать на себя чужие обязанности, не зависят от мнения других, не подчиняются ему [7, с. 77].

Остальные показатели использования стилей межличностного общения выражены незначительно.

Таким образом, количественный и качественный анализ полученных психодиагностических данных позволяет определить следующие характеристики профиля взаимоотношений в диаде «адвокат - доверитель». Ведущими способами совладания адвокатов с трудными ситуациями являются адаптивные, конструктивные способы. К ним относятся «самоконтроль», «принятие ответственности», «поиск социальной поддержки» и «положительная переоценка происходящих событий».

Со стороны поведения в конфликте также обнаруживаются конструктивные, благоприятные ведущие тактики разрешения конфликтов - «сотрудничество» и «компромисс».

Во взаимоотношениях в диаде «адвокат - доверитель» правозащитники чаще всего используют стили межличностного взаимодействия: «властный-лидирующий», «ответственный-великодушный», «сотрудничающий-конвенциональный» и «недоверчивый-скептический».

Психологические характеристики профиля взаимоотношений в диаде «адвокат - доверитель» отражают сформированные адаптивное совладающее поведение, конструктивное поведение в конфликте, преобладание благоприятных стилей межличностных отношений. При этом в представленном исследовании не стояла задача диагностики эмоционально-личностных особенностей адвокатов, которые выступают предпосылками их эмоционального выгорания. Между тем, в последние годы наблюдается оживление интереса к изучению взаимосвязи и взаимовлияния индивидуально-психологических детерминант со структурными и процессуальными компонентами психического выгорания адвокатов. Было показано, что благоприятное межличностное взаимодействие и конструктивное поведение в конфликте свойственны защитникам с достаточно выраженным эмоциональным истощением и высоким психическим выгоранием. Смелость, активность и напористость адвокатов являются факторами формирования выгорания в профессии [5, с. 403].

В ходе исследования гипотеза нашла свое подтверждение. Проведенное исследование показало необходимость дальнейшей разработки проблемы взаимосвязи способов совладающего поведения, тактик поведения в конфликте, стилей межличностного взаимодействия с эмоционально-личностными качествами адвокатов, а также изучения такой характеристики личности защитников, как стрессоустойчивость. Перспективное решение таких исследовательских задач может помочь в предупреждении и коррекции психического выгорания в юридических профессиях.

Список литературы

1. Светова, Л.Н. Психологические особенности профессионального выгорания адвокатов / Л.Н. Светова // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2020. Т. 25, № 4(83). С. 376-382. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-professionalnogo-vygoraniya-advokatov/viewe (Дата обращения: 17.09.2026).
2. Минин, Д.С. Эмоционально-личностные предикторы эмоционального выгорания адвокатов в различных видах судопроизводства: автореф. дис. … канд. психол. наук. – СПб., 2016. – 24 с.
3. Костакова И.В. Психологическая основа профессиональной самореализации личности // И.В. Костакова, С.С. Григорьева. Национальный психологический журнал. №3(15)/2014. С. 84-89. – Режим доступа: https://npsyj.ru/upload/iblock/7be/xvbgnrpcwgboyjr8fs3zo81a1erzkocs/npj_no15_2014_84_89.pdf (дата обращения: 20.09.2026).
4. Власюк, И.В. Профессиональное выгорание адвокатов / И.В. Власюк, Н.Т. Абрекова, Е.И. Селиванова. – Волгоград: Общество с ограниченной ответственностью «Сфера», 2023. – 77 с.

5. Бабкин Д. В., Бубнова И. С. Изучение взаимосвязи личностно-эмоциональных детерминант и профессионального выгорания у адвокатов // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17. № 3. С. 399–409. – Режим доступа: https://journal.iro38.ru/files/Babkin-360.pdf
6. Вассерман, Л.И. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями. - СПб.: Психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2009. – 39 с. – Режим доступа: http://www.medpsy.ru/library/library142.php (дата обращения: 23.09.2026)
7. Собчик, Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь. 2005. – 621 с.

Список источников

8. Романова, Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 464 с.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Дата публикации 30.09.2026

УДК: 159.9:316.6+613.88

Николаев А.Ю., Катунова В.В. Социально-психологические установки как полноправный этиологический агент репродуктивных нарушений у женщин

Николаев Алексей Юрьевич
магистрант 2 курса направления «Клиническая психология», Приволжский исследовательский медицинский университет, РФ, г. Нижний Новгород
nay-1981@yandex.ru

Катунова Валерия Валерьевна
кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры общей и клинической психологии, Приволжский исследовательский медицинский университет, РФ
г. Нижний Новгород. AuthorID: 620484
SPIN-code: 8908-8480, katunova@mail.ru

Socio-psychological attitudes as a full-fledged etiological agent of reproductive disorders in women

Nikolaev Alexey Yuryevich
2nd-year Master's student specializing in Clinical Psychology, Privolzhsky Research Medical University, Russia, Nizhny Novgorod

Katunova Valeriya Valeryevna
Candidate of Biological Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of General and Clinical Psychology, Privolzhsky Research Medical University
Russia, Nizhny Novgorod

Аннотация. В статье с позиций клинической психологии рассматривается логическая цепочка, связывающая макросоциальный стереотип репродуктивного поведения, внутриличностный конфликт и конкретный соматический симптом. Показано, что социально-психологические установки не являются лишь фоновым фактором: они интериоризируются, образуют устойчивые интроекты, вступают в противоречие с личными потребностями женщины и запускают психосоматические механизмы. На основе трёхкомпонентной модели репродуктивной установки (когнитивный, аффективный, конативный компоненты) описаны пути трансформации макросоциального давления в амбивалентность, чувство вины, стыд, тревогу и телесные нарушения. Приведены конкретные примеры перехода внутриличностного конфликта в нарушения менструального цикла, ановуляцию, бесплодие неясного генеза, хроническую тазовую боль, послеродовую депрессию, осложнения беременности. На этой основе выведены операциональные мишени психокоррекции: работа с интроектами, эмоциональная регуляция, снижение вины и стыда, формирование автономии, психосоматическая терапия, поведенческая грамотность и семейное сопровождение. Центральный тезис работы состоит в том, что осознание социально-психологических установок как полноправного этиологического агента

открывает возможность целенаправленного клинико-психологического вмешательства, связывающего социальный, внутриличностный и соматический уровни.

Ключевые слова: репродуктивное здоровье, социально-психологическая установка, макросоциальный стереотип, внутриличностный конфликт, соматизация, психосоматика, психокоррекция, перинатальная психология, клиническая психология.

Abstract. The article examines, from the standpoint of clinical psychology, the logical chain linking macrosocial stereotypes of reproductive behavior, intrapsychic conflict, and a specific somatic symptom. It is shown that socio-psychological attitudes are not merely a background factor: they are internalized, form stable introjects, conflict with a woman's personal needs, and trigger psychosomatic mechanisms. Based on the three-component model of reproductive attitude (cognitive, affective, and conative components), the pathways are described through which macrosocial pressure is transformed into ambivalence, guilt, shame, anxiety, and bodily disorders. Concrete examples are given of the transition of intrapsychic conflict into menstrual irregularities, anovulation, unexplained infertility, chronic pelvic pain, postpartum depression, and pregnancy complications. On this basis, operational targets for psychocorrection are derived: work with introjects, emotional regulation, reduction of guilt and shame, formation of autonomy, psychosomatic therapy, behavioral literacy, and family support. The central thesis is that recognizing socio-psychological attitudes as a full-fledged etiological agent opens the possibility of targeted clinical and psychological intervention linking social, intrapersonal, and somatic levels.

Keywords: reproductive health, socio-psychological attitude, macrosocial stereotype, intrapsychic conflict, somatization, psychosomatics, psychocorrection, perinatal psychology, clinical psychology.

Исторически термин «репродуктивное здоровье» в англоязычной литературе появился в 1950-е гг. и включал преимущественно физиологические, а не конативные составляющие сексуального поведения [14; 15]. В отечественной науке понятие репродуктивного поведения было введено в 1976 г. В.А. Борисовым, который определил его как систему действий и отношений, опосредующих рождение или отказ от рождения ребенка любой очередности, в браке или вне брака [1]. С демографической точки зрения рождаемость является функцией двух переменных: демографической структуры и репродуктивного поведения. Как отмечают А.И. Антонов и В.М. Медков, именно репродуктивное поведение выражается в среднем числе детей в семье или в среднем числе детей, рожденных женщиной за всю жизнь. При этом оно ограничено, с одной стороны, физиологическим потенциалом, а с другой – системой социального контроля, определяющей, в какой степени этот потенциал будет реализован [18].

Однако в клинико-психологической перспективе важно не только то, что социальные нормы регулируют рождаемость, но и то, как они интериоризируются, какие внутриличностные конфликты порождают и через какие механизмы воплощаются в телесные симптомы. Под репродуктивным поведением понимается

система действий и отношений, опосредующих рождение определенного числа детей или отказ от деторождения и регулирующихся биологическими, экономическими, социальными и психологическими факторами [2].

На макросоциальном уровне репродуктивное поведение женщины регулируется двумя полярными контурами стереотипов – традиционным (патриархальным) и эгалитарным (партнерским).

Традиционный контур характеризуется ранним календарем рождений, установкой на многодетность, восприятием материнства как «естественного» предназначения женщины. При низком социально-экономическом статусе и экономической зависимости от партнера эти установки нередко сопряжены с контрацептивной неграмотностью и неэффективным планированием семьи. В таких условиях средством регуляции рождаемости может становиться искусственное прерывание беременности [3]. Кроме того, может наблюдаться феномен репродуктивного давления – со стороны мужа, родственников и окружения, – принуждение женщины к деторождению вопреки ее соматической готовности и личным планам. Этот паттерн пронаталистского прессинга связан с высокими рисками послеродовой депрессии и соматического истощения, поскольку уход за детьми полностью возлагается на женщину без адекватной помощи со стороны супруга [4]. «Парадигма ответственности женщины за семью преобладает в общественном дискурсе» [5], и помимо работы женщина выполняет функции заботы о детях и семье в целом.

Эгалитарный контур характеризуется ростом автономии женщин, повышением уровня образования и включенностью в профессиональную среду. Это обусловливает сознательный сдвиг деторождения на более поздние возрастные когорты – 28–35 лет и старше [6]. Женщины эгалитарного типа демонстрируют высокий уровень контрацептивной грамотности, отдавая предпочтение современным высокоэффективным методам, что позволяет исключить аборты как метод регуляции числа детей [7]. Деторождение позиционируется как осознанный, запланированный и партнерский выбор. В рамках этого полюса возникает и феномен «чайлдфри» – сознательного бездетства как радикальной формы отказа от традиционного материнского сценария в пользу личностной самореализации [8]. Следует отметить, что эгалитарный контур также создает следующие риски: отложенное материнство повышает вероятность столкновения с возрастным снижением фертильности, а совмещение карьеры и семьи нередко приводит к ролевой перегрузке и эмоциональному выгоранию.

Таким образом, макросоциальный уровень задает два полярных сценария, каждый из которых содержит собственные стрессоры. Но сам по себе контур стереотипа еще не является симптомом. Он становится патогенным тогда, когда интериоризируется и вступает в конфликт с внутренними потребностями женщины.

В соответствии с классической трёхкомпонентной моделью аттитюда М. Смита, М. Розенберга, К. Ховланда [16; 17] и иерархической концепцией установок А.Г. Асмолова [9], структура репродуктивной установки включает три взаимосвязанных компонента: когнитивный, аффективный и конативный.

Когнитивный компонент включает знания и представления женщины о репродуктивной системе, контрацепции, рисках прерывания беременности, а также субъективную оценку собственного здоровья и фертильности [10]. Сюда же входят когнитивные репрезентации материнства, транслируемые макросоциумом и родительской семьей: «нормальный» возраст рождения детей, допустимое число детей, соотношение материнства и профессиональной реализации. Эти представления могут быть реалистичными или искаженными. Миф «родить можно в любом возрасте» способствует необоснованному откладыванию беременности; представление «женщина обязана родить как можно раньше» подталкивает к беременности в ситуации психологической неготовности.

Аффективный компонент отражает субъективное отношение к деторождению, беременности, родительской роли и изменениям собственного тела. В клинико-психологическом контексте именно дисгармония аффективного компонента – скрытые страхи, амбивалентность, неосознаваемое отторжение роли матери – выступает предиктором психосоматической патологии [11]. Женщина может декларировать желание иметь ребенка, но одновременно испытывать страх беременности, родов, утраты телесной привлекательности, потери профессионального статуса. Если эти эмоции не осознаны и не переработаны, они проявляются в тревоге, депрессивных реакциях, психосоматических симптомах.

Конативный компонент манифестирует в реальных действиях: контрацептивное поведение, регулярность профилактических осмотров, прохождение скринингов, осознанное планирование или отказ от планирования беременности [12]. Конативный компонент наиболее наблюдаем, но не всегда надежен. Внешне «правильное» поведение может сочетаться с внутренней амбивалентностью, а внешне рискованное – быть следствием не недостатка знаний, а глубокого внутреннего конфликта.

Внутриличностный конфликт возникает тогда, когда интериоризированный макросоциальный стереотип вступает в противоречие с личными потребностями, ценностями или соматическими возможностями женщины. Репродуктивные установки не статичны: они динамически трансформируются на протяжении жизненного пути под влиянием изменения социального статуса и межличностных отношений [19]. Формирование установок происходит в процессе социализации под воздействием макро- и микросоциальных факторов. По мнению И.Е. Калабихиной, репродуктивное поведение претерпевает существенную трансформацию под воздействием «гендерного перехода» – перехода к гендерному равенству в разных сферах жизнедеятельности [13]. Это порождает полярные репродуктивные стратегии у женщин с разными типами гендерных установок.

Типичные формы выражения внутриличностного конфликта в сфере репродуктивных установок:

- *Конфликт «должна – хочу»:* «Я должна родить до 25 лет, но не чувствую готовности», «Родители и муж ждут второго ребёнка, но я понимаю, что у меня нет на это ни физических, ни эмоциональных ресурсов».
- *Конфликт «хорошая мать – живая женщина»:* «Я должна всё успевать и не жаловаться, но я истощена», «Я должна кормить грудью не меньше года, потому что «так правильно», но от бессонных ночей и боли у меня уже нет сил – а попросить перевести на смесь означает быть «плохой матерью», «Я не имею права болеть или отдыхать, пока ребёнок не уложен и дом не убран, но я не сплю нормально уже полгода и чувствую, что «разваливаюсь»
- *Конфликт «автономия – привязанность»:* «Я хочу карьеру, но боюсь осуждения и одиночества», «Я хочу сама решать, когда рожать, но боюсь, что муж уйдёт к той, кто готова прямо сейчас, и останусь одна», «Я не хочу финансово зависеть от партнёра, но если выйду на работу, ребёнок останется без внимания, а няню мы не потянем – и я чувствую, что заперта».
- *Конфликт «стыд – здоровье»:* «Надо пойти к гинекологу, но стыдно», «У меня неясные выделения и боли, но я не могу об этом рассказать даже врачу – мне слишком неловко раздеваться и говорить «об этом», «После выкидыша мне нужна психологическая помощь, но я не обращаюсь – что подумают родные, если узнают, что я «не справляюсь» с такой «обычной» ситуацией».
- *Конфликт «материнство – самореализация»:* «Я хочу ребенка, но боюсь потерять себя», «Я десять лет строила карьеру и боюсь, что в декрете превращусь в «просто маму» и потеряю всё, чего достигла», «Я хочу второго ребёнка, но понимаю:

это значит минимум три года выпасть из профессии, потерять позицию и начинать с нуля – а мне уже 35».

Эти конфликты сопровождаются амбивалентностью, чувством вины, стыдом, тревогой, хроническим напряжением. Именно здесь социальное становится внутриличностным, а внутриличностное создает предпосылки для соматизации. Соматизация в репродуктивной сфере реализуется через несколько взаимосвязанных путей.

Психонейроэндокринный путь. Хронический стресс, связанный с репродуктивным давлением, страхом не забеременеть, конфликтом между материнством и карьерой, чувством вины, активирует гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковую систему. Это может приводить к нарушениям менструального цикла, ановуляции, снижению фертильности, осложнениям беременности. Установка, не будучи «биологической», запускает биологические каскады.

Поведенческий путь. Установки определяют контрацептивное поведение, частоту обращений к врачу, готовность проходить скрининги и следовать рекомендациям. Женщина с установкой «обращаться к гинекологу стыдно» может годами не посещать специалиста, запуская хронические заболевания. Женщина с установкой «аборт – допустимый метод регуляции рождаемости» может многократно прерывать беременность, что повышает риск инфекций, спаек и бесплодия. Женщина с установкой на отложенное материнство может не учитывать возрастные риски. Во всех этих случаях установка выступает пусковым и поддерживающим фактором патологического процесса.

Когнитивно-эмоциональный путь. Негативные репрезентации материнства, страх родов, амбивалентность приводят к тревожным и депрессивным расстройствам, психосоматическим реакциям, нарушениям пищевого поведения, сексуальным дисфункциям. Эти состояния ухудшают репродуктивный прогноз.

Таким образом, можно проследить следующую логическую цепочку: макросоциальный стереотип репродуктивного поведения → интернализация социально-психологической установки → внутриличностный конфликт → соматизация. Приведём примеры данной цепочки.

Цепочка 1. Макросоциальный стереотип: «Женщина обязана родить до 25 лет». Внутриличностный конфликт: «Я не готова, но боюсь осуждения». Аффективная реакция: хроническая тревога, чувство вины. Психонейроэндокринный механизм: активация ГГНС, гиперкортизолемия. Соматический симптом: нарушение менструального цикла, ановуляция, бесплодие неясного генеза.

Цепочка 2. Макросоциальный стереотип: «Хорошая мать всё делает сама». Внутриличностный конфликт: «Я устала, но не имею права просить помощи». Аффективная реакция: эмоциональное выгорание, подавленность. Поведенческий механизм: отказ от отдыха, игнорирование собственных потребностей. Соматический симптом: послеродовая депрессия, соматическое истощение, хроническая усталость.

Цепочка 3. Макросоциальный стереотип: «Обращаться к гинекологу стыдно». Внутриличностный конфликт: «Надо провериться, но стыдно». Поведенческая реакция: избегание врача. Медицинское следствие: запущенная инфекция, воспалительные заболевания. Соматический симптом: хроническая тазовая боль, спаечный процесс, бесплодие.

Цепочка 4. Макросоциальный стереотип: «Аборт – допустимый метод контрацепции». Внутриличностный конфликт: «Я против абортов, но не предохраняюсь». Поведенческая реакция: повторные прерывания беременности. Соматический симптом: эндометрит, спайки, вторичное бесплодие.

Цепочка 5. Макросоциальный стереотип: «Карьера важнее семьи» или «чайлдфри – единственный путь свободы». Внутриличностный конфликт: «Хочу ребенка, но боюсь потерять себя». Аффективная реакция: отложенная тревога, чувство «гонки со временем». Поведенческая реакция: откладывание материнства. Соматический симптом: возрастное снижение фертильности, необходимость вспомогательных репродуктивных технологий, осложнения беременности.

Рассматривая описанные логические цепочки, мы понимаем, что психокоррекция не может ограничиваться только работой с симптомом. Она должна быть многоуровневой и соответствовать каждому звену цепочки. Ниже в таблице 1 приведены наиболее актуальные операциональные мишени психокоррекционной работы с установками на репродуктивное здоровье женщин, выведенные из проведенного анализа, и методы воздействия на них.

Таблица 1. Логическая цепочка и операциональные мишени психокоррекции

Звено цепочки	Содержание	Операциональные мишени	Методы психокоррекции
Макросоциальный стереотип	Традиционные и эгалитарные предписания, репродуктивное давление	Осознание и деидеологизация стереотипов; развитие критического мышления; расширение репертуара допустимых сценариев	Психообразование, групповая работа, семейное консультирование, социально-психологические тренинги
Интериоризация	Интроекция долженствований, формирование жестких установок	Выявление интроектов; различение «моего» и «навязанного»; работа с родительскими сценариями	Когнитивная реструктуризация, схема-терапия, транзактный анализ, психодрама

Звено цепочки	Содержание	Операциональные мишени	Методы психокоррекции
Внутриличностный конфликт	Противоречие между «должна» и «хочу», амбивалентность, вина, стыд, тревога	Снижение вины и стыда; легализация амбивалентности; формирование автономии; эмоциональная регуляция	Эмоционально-фокусированная терапия, КПТ, терапия принятия и ответственности, арт-терапия
Психосоматический механизм	Активация ГГНС, вегетативная дисрегуляция, мышечное напряжение	Регуляция стресса; телесное осознавание; снижение симпатической активации	Релаксация, дыхательные техники, телесно-ориентированная терапия, БОС-терапия
Поведенческий паттерн	Контрацептивная неграмотность, избегание врача, отказ от скринингов	Формирование контрацептивной грамотности; приверженность лечению; регулярность осмотров	Психообразование, поведенческие эксперименты, ведение дневников, мотивационное интервьюирование
Соматический симптом	Нарушения цикла, ановуляция, бесплодие, послеродовая депрессия, хроническая тазовая боль	Симптоматическая поддержка; интеграция симптома в психологическую картину; профилактика рецидивов	Перинатальная психотерапия, психосоматическая терапия, сопровождение беременности, кризисная интервенция

По данным, представленным в таблице 1 видно, что психокоррекционная работа в этом направлении должна начинаться не с симптома, а с анализа установок и определения их согласованности между собой с реализуемым поведением женщины. Для этого психологу необходимо выяснить:

- какие когнитивные репрезентации материнства и здоровья доминируют;
- какие эмоции связаны с беременностью, родами, телом, партнером;
- какие поведенческие стратегии реализуются;
- насколько согласованы когнитивный, аффективный и конативный компоненты;
- какие социальные давления и семейные сценарии поддерживают установку;
- какова степень осознанности установки самой женщиной.

В связи с этим деятельность клинического психолога в плане работы с психологическими установками женщины на репродуктивное здоровье может включать:

- психодиагностику трёх компонентов репродуктивной установки;
- психообразование по вопросам репродуктивного здоровья, контрацепции и перинатальных рисков;
- психологическое консультирование женщин и пар в ситуации репродуктивного выбора;

- перинатальную психотерапию и профилактику послеродовых депрессивных состояний;
- работу с репродуктивным давлением и семейными ролевыми конфликтами;
- сопровождение женщин с амбивалентным или конфликтным отношением к материнству;
- помощь в осознании автоматических установок и формировании более адаптивных репродуктивных сценариев.

Проведённый в настоящей работе клинико-психологический анализ позволяет сделать ряд теоретических и практических выводов, выходящих за рамки констатации очевидной связи между социальным контекстом и репродуктивным здоровьем.

Теоретический результат исследования состоит в том, что продемонстрирована и обоснована полная логическая цепочка этиопатогенеза репродуктивных нарушений психосоциального генеза: макросоциальный стереотип → интериоризация → внутриличностный конфликт → соматизация. Каждый из этих уровней не является самостоятельным изолированным звеном – они образуют единый каскад, в котором социальное давление трансформируется во внутриличностное напряжение, а последнее – через психонейроэндокринные, поведенческие и когнитивно-эмоциональные механизмы – воплощается в конкретный телесный симптом. Тем самым показано, что социально-психологические установки не выступают лишь фоновым, сопутствующим фактором, а представляют собой полноправный этиологический агент, действующий наряду с биологическими и медицинскими причинами.

Клиническая значимость проведённого анализа определяется тем, что описанная цепочка обладает не только объяснительной, но и прогностической силой. Понимание того, на каком именно звене сформировалась патология у конкретной женщины, позволяет клиническому психологу определить точку приложения вмешательства – будь то деконструкция интроекта, разрешение внутриличностного конфликта, коррекция поведенческого паттерна или телесно-ориентированная работа с соматическим симптомом. Предложенная система операциональных мишеней психокоррекции, увязанная с конкретными методами воздействия, может служить основой для разработки дифференцированных психокоррекционных программ, ориентированных на различные типы репродуктивных установок – как традиционных, так и эгалитарных.

Важно подчеркнуть, что ни традиционный, ни эгалитарный контур макросоциальных стереотипов не является сам по себе патогенным. Патогенность возникает не из содержания установки, а из её жёсткости – из негибкого, неосознаваемого соответствия между интериоризированным предписанием и реальными потребностями, ресурсами и возможностями женщины. Именно в точке рассогласования «должна» и «хочу», «положено» и «могу», «ожидается» и «чувствую» рождается внутриличностный конфликт, который при отсутствии осознания и переработки запускает каскад соматизации. Это означает, что мишенью психологической работы является не само содержание репродуктивной установки, а степень её осознанности, гибкости и согласованности с другими компонентами установки и реальным поведением.

Практическая значимость работы связана также с тем, что предложенная трёхуровневая модель (социальный – внутриличностный – соматический) может быть интегрирована в деятельность клинического психолога как в рутинном консультировании, так и в специализированных службах – перинатальных центрах, центрах планирования семьи, службах психологической поддержки женщин с бесплодием и в программе вспомогательных репродуктивных технологий. Психологическая диагностика трёхкомпонентной структуры репродуктивной установки (когнитивный, аффективный, конативный компоненты), выявление рассогласований между ними и определение ведущего звена конфликта должны стать обязательным элементом комплексной оценки репродуктивного здоровья женщины – наряду с клиническим, эндокринологическим и акушерско-гинекологическим обследованием.

Перспективными направлениями в области дальнейших исследований в рамках представленной модели представляются:

- разработка и валидация психодиагностического инструментария для оценки трёхкомпонентной структуры репродуктивной установки и выявления внутриличностного конфликта;
- проведение сравнительных эмпирических исследований женщин с различными типами репродуктивных установок (традиционный, эгалитарный) – с оценкой выраженности психосоматических симптомов, уровней тревоги, депрессии, вины и стыда;
- изучение эффективности психокоррекционных программ, построенных на предложенных операциональных мишенях, – в сравнении с рутинным медицинским сопровождением;

- исследование роли микросоциальных факторов (родительская семья, партнёр, профессиональная среда) в формировании и поддержании конкретных типов внутриличностного конфликта;

- лонгитюдные исследования, формирующие трансформацию репродуктивных установок на различных этапах жизненного пути женщины и их связь с динамикой соматического состояния.

Методологическую основу работы составляет клинико-психологический подход, интегрирующий культурно-историческую традицию (А.Г. Асмолов), теорию установок (М. Смит, М. Розенберг, К. Ховланд) и биопсихосоциальную модель психосоматических расстройств. Мы рассматриваем социально-психологические установки как опосредующее звено в этиопатогенезе репродуктивных нарушений, действующее через интериоризацию макросоциальных стереотипов, формирование внутриличностного конфликта и запуск психонейроэндокринных, поведенческих и когнитивно-эмоциональных механизмов соматизации. Патогенность установки определяется в большинстве своём не её содержанием, а степенью ригидности, неосознанности и рассогласования с реальными потребностями и возможностями женщины. Мы придерживаемся системно-динамической модели причинности, в которой патогенез разворачивается как каскад, подкрепляющий сам себя.

Ключевым методологическим сдвигом, к которому подводит настоящая работа, должно стать признание социально-психологических установок в репродуктивной сфере полноправным этиологическим агентом – наряду с генетическими, эндокринными, инфекционными и ятрогенными факторами. Их осознание и целенаправленная коррекция – необходимое условие эффективной профилактики, диагностики и терапии репродуктивных нарушений у женщин. Клиническая психология в этой парадигме перестаёт быть лишь вспомогательным инструментом в контексте акушерско-гинекологической помощи и становится интегральной частью мультидисциплинарного подхода к репродуктивному здоровью, обеспечивая связь между социальным, внутриличностным и соматическим уровнями, на которых разворачивается жизнь женщины.

Список литературы

1. Борисов В.А. Перспективы рождаемости. – М.: Статистика, 1976. – 248 с.
2. Калачикова О.Н., Шабунова А.А. Репродуктивное поведение как фактор воспроизводства населения: тенденции и перспективы: монография. – Вологда: ИСЭРТ РАН, 2015. – 172 с.
3. Калачикова О.Н., Короленко А.В. Модели репродуктивного поведения населения (на материалах Вологодской области) // Народонаселение. – 2018. – Т. 21. – № 4. – С. 109–121.

4. Новоселова Е.Н. Современные российские женщины в сфере труда и в семье: карьерные и репродуктивные амбиции // Социология. – 2018. – № 3. – С. 168–177.
5. Мирясова О.А. Проблемы работников с семейными обязанностями и подходы к их решению в профсоюзах Конференции труда России // Демографическое образование и изучение народонаселения в университетах. Девятые Валентеевские чтения. – 2017. – С. 92–99.
6. Русанова Н.Е., Ерофеева Л.В. Репродуктивное здоровье и репродуктивный выбор российской молодежи // ДЕМИС. Демографические исследования. – 2025. – Т. 5. – № 2. – С. 6–21.
7. Архипова М.П., Хамошина М.Б. Репродуктивное поведение: известные факты и новые гипотезы // Акушерство и гинекология: Новости. Мнения. Обучения. – 2018. – № 3 (21). – С. 15–20.
8. Морозова О.В. Чайлдфри: от кризиса семьи к кризису цивилизации // Культурные ценности и традиции современного общества: сборник материалов I Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 16 ноября 2017 года. – Новосибирск: ООО «Центр развития научного сотрудничества», 2017. – С. 86–92.
9. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 151 с.
10. Антонов А.И. Социология рождаемости. – М.: Статистика, 1980. – Т. 2. – № 4. – 271 с.
11. Добряков И.В. Перинатальная психология. – СПб.: Питер, 2010. – 376 с.
12. Архангельский В.Н. Факторы рождаемости. – М.: ТЕИС, 2006. – 399 с.
13. Калабихина И.Е. «Гендерный переход» и демографическое развитие // Российский экономический интернет-журнал. – 2009. – № 2. – С. 540–554.
14. Ford C.S., Beach F.A. Patterns of Sexual Behavior. – Oxford, England: Harper and Paul B. Hoeber, 1951. – 307 p.
15. Masters W.H., Johnson V.E. Human sexual response. – Toronto; New York: Bantam Book, 1966. – 366 p.
16. Smith M.B. The personal setting of public opinions: a study of attitudes toward Russia // Public Opinion Quarterly. – 1947. – Vol. 11, No. 4. – P. 507–523.
17. Rosenberg M.J., Hovland C.I. Cognitive, affective and behavioral components of attitudes // Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components / M.J. Rosenberg, C.I. Hovland, W.J. McGuire, R.P. Abelson, J.W. Brehm. – New Haven: Yale University Press, 1960. – P. 1–15.

Список источников

18. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 304 с.
19. Якимова Т.В. Психология семьи: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 345 с.

Дата публикации 29.09.2026

УДК 159.96

Уварова Л.Н., Белявцева Л.В. Эффект растормаживания в цифровой среде

Уварова Людмила Николаевна
кандидат психологических наук, доцент, кафедра психолого-педагогического образования, Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологии
Россия, г. Стерлитамак
l.n.uvarova@struust.ru

Белявцева Любовь Владимировна
студентка филологического факультета, Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологии, Россия, г. Стерлитамак
lyubovbelyavtseva@gmail.com

The disinhibition effect in the digital environment

Uvarova Lyudmila Nikolaevna
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychological and Pedagogical Education, Sterlitamak Branch of the Ufa University of Science and Technology, Russia, Sterlitamak

Belyavtseva Lyubov Vladimirovna
Student of the Faculty of Philology, Sterlitamak Branch of the Ufa University of Science and Technology, Russia, Sterlitamak

Аннотация. Статья посвящена исследованию психологического феномена онлайн-растормаживания, лежащего в основе изменения поведения человека в цифровой среде. Целью работы является выявление того, как ключевые факторы виртуального взаимодействия – анонимность, асинхронность и диссоциативное воображение – влияют на снятие привычных социальных рамок и трансформацию поведения личности, а также предложить разграничение проявлений данного эффекта на токсичную и благотворную формы. На материале анализа классической концепции Джона Сулера и данных нейрофизиологических исследований (фМРТ) показано, что снижение активности префронтальной коры, отвечающей за самоконтроль, в сочетании с ощущением обезличенности и отсутствием невербальной обратной связи создает нейрофизиологическую и социально-психологическую основу эффекта. При этом как одни факторы способствуют агрессии, тогда как другие открывают возможность для самовыражения людей.

Ключевые слова: онлайн-растормаживание, цифровая среда, интернет-пространство, межличностное общение, поведение человека, социальные рамки.

Abstract. The article is devoted to the study of the psychological phenomenon of online disinhibition, which underlies changes in human behavior in the digital environment. The aim of the work is to identify how the key factors of virtual interaction – anonymity, asynchrony, and dissociative imagination – influence the removal of habitual social constraints and the transformation of personal behavior, as well as to propose a distinction between the manifestations of the effect into toxic and benign forms. Based on the analysis

of John Suler's classical concept and data from neurophysiological research (fMRI), it is shown that reduced activity in the prefrontal cortex, responsible for self-control, combined with a sense of depersonalization and the absence of non-verbal feedback, creates the neurophysiological and socio-physiological foundation of the effect. At the same time, some factors contribute to aggression, while others open up opportunities for self-expression.

Keywords: online disinhibition, digital environment, internet space, interpersonal communication, human behavior, social boundaries.

Стремительная цифровизация всех сфер человеческой жизнедеятельности, произошедшая за последние двадцать лет, привела к созданию новой виртуальной реальности-пространства, в котором люди ежедневно взаимодействуют друг с другом. Интернет перестал быть средством для простого поиска или передачи информации и превратился в полноценную среду обитания, где человек проводит большую часть своего дня и жизни в целом. И вместе с расширением коммуникативных возможностей, человечество столкнулось с рядом психологических феноменов. Так, психологи и социологи обратили внимание на интересный парадокс: скромный и вежливый в быту человек, в условиях виртуальной среды может превратиться в агрессивного комментатора, а скромный, застенчивый подросток в активного собеседника [1, с. 32-34].

Такой феномен в научной литературе получил название онлайн-растормаживания – явление, при котором люди в цифровой среде демонстрируют высокий уровень смелости, уверенности и откровенности, нежели в ситуации прямого межличностного общения. Актуальность исследования обусловлена тем, что онлайн-растормаживание затрагивает как деструктивные, так и конструктивные аспекты социального взаимодействия, а его понимание имеет значение для теории социальной психологии и практики цифровой коммуникации. Новизна работы заключается в систематизации ключевых факторов эффекта и их нейрофизиологического обоснования, а также в разграничении токсичных и благотворных форм растормаживания.

Впервые онлайн-растормаживание системно описал психолог Джон Сулер в начале 2000-х годов. Он выделил 6 факторов, способствующих растормаживанию в сети: диссоциативная анонимность, невидимость, асинхронность, солипсическая интроекция, диссоциативное воображение, минимизация статуса и авторитета [2]. Эта классификация до сих пор остается базой для научных исследований.

Прежде чем анализировать подходы, важно понимать, что онлайн-растормаживание проявляется в широком спектре поведенческих паттернов. Их

условно можно разделить на 2 большие категории: токсичное растормаживание и благотворное растормаживание.

Токсичное растормаживание представляет собой смену поведения человека в виртуальной среде по сравнению с реальной в худшую сторону. При таком растормаживании мирный человек в жизни, в онлайн пространстве способен на разжигание ненависти, троллинг, кибербуллинг, распространение дезинформации и многое другое [3, с. 177-191].

Благотворное растормаживание, наоборот, говорит о положительном воздействии виртуальной среды на человека, его социализацию и способность раскрыться, без страха быть осужденным или неправильно понятым. Люди, страдающие социальной тревожностью, застенчивостью в интернет-пространстве обретают голос, находят единомышленников, получают возможность в искреннем самовыражении и поддержке, на которую ранее могли и не рассчитывать.

Отсюда возникает ряд вопросов: как и почему виртуальная среда влияет на поведение человека?

Основные положения, которые будут подвергнуты анализу сводятся к следующему: онлайн-растормаживание не является однородным феноменом, оно имеет как деструктивные, так и конструктивные проявления; ключевыми факторами, формирующими эффект, выступают анонимность, асинхронность и диссоциативное воображение; в основе феномена лежат не только социально-психологические, но и нейрофизиологические механизмы. Именно эти положения определяют логику дальнейшего изложения.

Так, несмотря на то, что в классической концепции Джона Сулера, как упоминалось ранее, выделяется шесть факторов онлайн-растормаживания, современные исследователи эмпирически доказали, что наибольшее влияние оказывают и формируют основу этого эффекта три ключевых фактора.

Первый – анонимность (или ощущение анонимности). В реальной жизни наше поведение постоянно сопровождается «социальным надзором»: нас видят, узнают, запоминают, приписывают социальные роли, под которые выстраиваются социальные рамки. Мы несем ответственность за сказанное или содеянное, потому что это относят именно к нам - нашему имени, лицу и репутации.

В интернет-пространстве этот надзор ослабевает. Даже когда человек пишет под своим именем, цифровая среда создает ощущение дистанции и обезличенности. А в случаях полной анонимности, как например фейковый аккаунт, никнейм, аватар, скаченный из онлайн платформ, он и вовсе может ощущать себя как другую личность.

Психологически это равносильно снятию груза социальной ответственности: если не могут опознать, то и не могут пристыдить [4].

Важно подчеркнуть, что речь идет не только о реальной анонимности, но и о субъективном ощущении анонимности. Человек может быть легко узнаваем, но из-за виртуальной дистанции чувствовать себя невидимым, тем самым позволяя себе большего и решаясь на смелые поступки и высказывания. Именно поэтому уровень агрессии даже в соцсетях, где все пишут под своими именами, остается высоким.

Анонимность отделяет поступок от личности. В сознании человека формируется яркая обособленность себя и содеянного. Ответственность размывается и внутренние рамки, ранее поставленные социальными нормами, ослабевают.

Вторым важным фактором является асинхронность. В живом диалоге реакция происходит здесь и сейчас: человек говорит и сразу видит последствия. В интернет-пространстве между стимулом и реакцией есть пауза. Эта пауза имеет двойственный эффект:

С одной стороны, она дает возможность подумать, взвесить слова, сформулировать мысль точнее, чем в устной речи. Такая асинхронность имеет положительную сторону: человек, которому трудно говорить вслух, может собраться с мыслями и выразить себя письменно.

С другой - эта же пауза создает иллюзию безопасности. Человек может «сгоряча» написать сообщение, не видя при этом немедленной реакции. Это может способствовать еще большей дозволенности в агрессивную сторону. При этом сам адресант во избежание эмоциональной реакции собеседника может выйти из сети.

Кроме того, асинхронность позволяет человеку рационализировать свое поведение в прошлом. Написав грубость, он может убедить себя: «я просто высказал мнение», «это была шутка», «он сам виноват». В живом общении такая рационализация затруднена, потому что реакция собеседника видна сразу и не дает уйти от ответственности.

Третий фактор – диссоциативное воображение. Пользователь подсознательно воспринимает интернет-пространство, как вымышленный мир, где существуют герои, персонажи, но ненастоящие люди с их эмоциями и чувствами. Это снимает с человека груз моральной ответственности и способствует смелости в высказываниях и выражении собственного мнения.

Этот фактор также можно приравнять с невидимостью в виртуальном мире. В прямом контакте с человеком, мы постоянно считываем реакцию собеседника: его позу, мимику, взгляд, интонацию и паузы. Эти сигналы работают как встроенный

механизм эмпатии и самоконтроля. Увидев, что человеку больно – мы смягчаемся; заметив, что он смущен – останавливаемся.

В интернете этого канала обратной связи нет. Мы не видим ни лица человека, которому пишем, ни его движений. Для нашей психики собеседник превращается из живого человека в абстрактный текст на экране. Это явление можно назвать дегуманизацией через невидимость.

Невидимость работает в обе стороны: она не только снижает эмпатию к другому, но и понижает страх самого пишущего. В живом диалоге человек старается избежать конфликта, неловкости, физической реакции собеседника. В сети этот страх почти и вовсе пропадает, так как лицо, к которому идет обращение, слишком дистанцирован, чтобы причинить какую-либо боль или повлиять эмоционально.

Также важно отметить, что значимым исследованием в доказательстве феномена онлайн-расторможения стало изучение нейробиологических коррелятов онлайн-поведения. Данные функциональной магнитно-резонансной томографии свидетельствуют о том, что при взаимодействии с цифровой средой активируются те же нейронные сети, что и при реальном социальном взаимодействии. Однако активность префронтальной коры, отвечающей за самоконтроль и торможение импульсивных реакций оказывается сниженной [5]. Это дает основания говорить о нейрофизиологической основе эффекта растормаживания.

Таким образом, онлайн-растормаживание – закономерный психологический феномен. Он возникает не потому, что человек «плохой», «лицемерный», а потому что цифровая среда меняет условия общения и снимает привычные социальные рамки.

Отвечая на поставленные ранее вопросы, можно заключить: виртуальная среда влияет на поведение человека через три основных механизма – анонимность, асинхронность и диссоциативное воображение, которые снимают социальный контроль, размывают ответственность и снижают эмпатию, что подтверждается и нейрофизиологическими данными о снижении активности префронтальной коры. При этом онлайн-растормаживание оказывает двусторонне воздействие, как негативное, так и положительное-благотворное.

Понимание этого механизма дает инструменты для управления цифровой средой. Осознанность, эмпатия и ответственность – ключевые факторы, способные превратить интернет из поля конфликтов в пространство поддержки и конструктивного общения.

Пользователям следует развивать цифровую осознанность, понимание, что интернет – такое же пространство с действующими в нем социальными правилами, и брать на себя ответственность за каждое сказанное слово, помня, что за экраном находится живой человек с реальными чувствами.

Список литературы

1. Бовина И. Б., Дворянчиков Н. В. Поведение онлайн и офлайн: к вопросу о возможности прогноза // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 4. С. 32-40.
2. Suler J. The online disinhibition effect // CyberPsychology & Behavior. 2004. Vol. 7, № 3. P. 321-326.
3. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 3. С. 177-191.
4. Внебрачных Р. А. Социальные конфликты в виртуальном пространстве : монография. Москва : МГУ, 2020. 186 с.
5. Провоторова К. С. Кибербуллинг и цифровой этикет в подростковой среде: роль анонимности и классной иерархии в эскалации агрессии // Социодинамика. 2026. № 2. С. 1-15.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Дата публикации 30.09.2026

УДК 376.36:37.018.1

Круг А.Е., Погребной С.А. Теоретические аспекты изучения роли родителей в формировании эмоционального интеллекта у старших дошкольников с речевыми нарушениями

Круг Анна Евгеньевна
магистр, Психолого-педагогическое образование, Севастопольский государственный университет, РФ, г. Севастополь
nubesalba@mail.ru

Погребной Станислав Александрович
магистр, Психолого-педагогическое образование, Севастопольский государственный университет, РФ, г. Севастополь
stas.pogrebnoy@yandex.ru

Theoretical aspects of parents' role investigation in fostering emotional intelligence in older preschoolers with a speech disorder

Krug Anna Evgenievna
Master in Psychological and pedagogical education, Sevastopol state university
Russia, Sevastopol

Pogrebnoy Stanislav Alexandrovich
Master in Psychological and pedagogical education, Sevastopol state university
Russia, Sevastopol

Аннотация. В данной работе ставится задача теоретического осмысления и поиска эффективных стратегий совершенствования родительского участия в развитии эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения. В статье раскрываются такие проблемы и противоречия как коммуникативный барьер между родителем и ребенком, гиперопека, смещение фокуса на коррекцию речи в ущерб эмоциональному развитию, тревожность родителей. Отмечается, что эффективность формирования эмоционального интеллекта повышается при партнерских отношениях семьи и специалистов, использовании адаптированных невербальных, игровых, сказкотерапевтических и логоритмических методов, обучении родителей приемам эмоционального воспитания. Научная новизна состоит в комплексном рассмотрении роли родителей с учетом речевого дефекта и коммуникативного барьера. Приведены критерии эффективности родительских стратегий по развитию эмоционального интеллекта старших дошкольников с речевой патологией. Основные выводы: роль родителей является ведущей, но требует психолого-педагогической поддержки. Развитие эмоционального интеллекта должно стать обязательным направлением коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями речи.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, старшие дошкольники, нарушение речи, роль родителей, семья.

Abstract. The research goal is to provide a theoretical justification and to identify ways to optimize the parents' role in fostering the emotional intelligence of preschoolers with speech disorders. The article reveals such problems and contradictions as the communication barrier between parent and child, overprotection, shift in focus towards speech correction at the expense of emotional development and parental anxiety. It is noted that the effectiveness of developing emotional intelligence increases with partnership between the family and specialists, the adapted nonverbal, game-based, fairy-tale therapy implementation and logorhythmic methods and in emotional upbringing techniques parents training. The scientific novelty lies in the comprehensive consideration of the parents' role, taking into account speech defects and communication barriers. Effectiveness evaluating criteria of parental strategies for developing emotional intelligence in preschool children with speech pathology are presented. Key results: the role of parents is leading, but it requires psychological and pedagogical support. The development of emotional intelligence should become a mandatory focus of corrective and developmental work with children with speech disorders.

Keywords: emotional intelligence, older preschoolers, speech disorder, parents' role, family.

Введение

Современная образовательная парадигма все больше ориентируется на развитие личности ребенка, его социально-эмоциональной сферы как основы успешной социализации и подготовки к школе. В этом контексте особую значимость приобретает проблема формирования эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте – сенситивном периоде становления способности понимать, распознавать и регулировать собственные эмоции, а также эмоции окружающих. Однако для детей с нарушением речи этот процесс сопряжен с серьезными трудностями, поскольку речевой дефект ограничивает возможность вербального обозначения переживаний, их обсуждения и, как следствие, осознания.

Актуальность темы обусловлена ростом числа детей с нарушениями речи. Все больше семей сталкивается со сложностями в воспитании и социализации таких дошкольников. Д.В. Люсин, ведущий отечественный исследователь эмоционального интеллекта, определяет его как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [1, с. 116-120]. Л.И. Пономарева и Н.Ю. Ган определяют эмоциональный интеллект как «комплексное образование, включающее личностные и когнитивные компоненты» [2, с. 283]. В нашей работе эмоциональный интеллект рассматривается как основа коммуникации, психологического здоровья и социальной адаптации. Дети старшего дошкольного возраста с нарушениями речи (общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие, дизартрия, алалия и другие) часто испытывают трудности в установлении контактов, понимании эмоциональных состояний других людей и регуляции своего поведения. Такие

особенности могут вести к эмоциональной незрелости, повышенной тревожности и даже социальной дезадаптации. В то же время семья является первичной средой, где ребенок усваивает эмоциональные нормы и способы реагирования. Роль родителей в формировании эмоционального интеллекта не вызывает сомнений. Однако при наличии речевого нарушения она приобретает специфические черты и требует специального изучения.

Методологическую основу составили концепции эмоционального интеллекта, положения возрастной психологии и специальной психологии о роли семьи и особенностях детей с речевыми нарушениями. Применены методы теоретического анализа и синтеза, наблюдения и беседы.

Анализ научной литературы показывает, что проблемы эмоционального интеллекта достаточно активно разрабатываются в общей психологии и педагогике такими учеными как И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, Е.И. Изотова, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, и другими. Исследования Л.С. Выготского, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, в области логопедии и специальной психологии раскрывают особенности эмоционально-личностной сферы детей с речевыми нарушениями. Вопросу развития эмоционального интеллекта у старших дошкольников с речевыми нарушениями уделяли внимание многие российские и зарубежные ученые, среди которых Е.С. Шиндряева [3], О.А. Кожемякина, А.А. Ярышева, В.Н. Складанюк [4], М.А. Виноградова, Е.Н. Смирнова [5], М.А. Кован [6], M. Dilbaz-Gürsoy, E. Özcebe [20], A. Mateus-Moreno, R. López-Penadés, E. Aguilar-Mediavilla, J. Guirado-Moreno, D. Daniel Adrover-Roig [21]. Однако, остаются открытыми вопросы о том, какие родительские стратегии способствуют, а какие препятствуют развитию эмоционального интеллекта в условиях речевого дефекта, как преодолеть коммуникативный барьер между родителями и ребенком, как интегрировать усилия семьи и специалистов. Мы также поставили перед собой вопросы: каковы роль и возможности родителей в формировании эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, и какие условия обеспечивают эффективность этого процесса?

Цель исследования – теоретически обосновать и определить пути оптимизации роли родителей в формировании эмоционального интеллекта у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Семья, воспитывающая дошкольника с речевым нарушением, может столкнуться с рядом проблем и сложностей. Рассмотрим их подробнее.

Главная проблема, по нашему мнению, заключается в непонимании родителями как развить эмоциональный интеллект, если ребенок не может назвать

эмоцию или объяснить, что его расстроило. Исследования российских ученых Е.В. Куфтяк [7], О.А. Коваль [8], З.Р. Егоровой, Л.В. Артищевой [9] доказывают наличие дефицита идентификации эмоций у детей с нарушением речи. Данное нарушение может носить системный характер. Дефицит часто затрагивает не только вербализацию эмоциональных состояний, что типично для речевых патологий, но и механизмы невербального восприятия. Нарушается способность к распознаванию эмоций через мимику, визуальные образы, а также страдает когнитивная функция соотнесения эмоционального отклика с контекстом ситуации. Возникает порочный круг: чем меньше ребенок говорит, тем меньше родители с ним обсуждают чувства, что еще больше тормозит развитие эмоционального интеллекта. Важно донести до родителей, что эмоциональный интеллект традиционно формируется через обсуждения чувств, проговаривание ситуаций и вербализацию переживаний.

К другой сложности может привести желание и стремление родителей к гиперопеке дошкольника [10, с. 124]. Некоторые родители стараются компенсировать дефект ребенка, угадывая желания ребёнка по жестам. Подобное поведение со стороны родителей приводит к тому, что ребенок не учится преодолевать фрустрацию, не осваивает социальные роли. У него в таком случае практически не развивается эмпатия. Вместо того, чтобы научить ребенка справляться с гневом или обидой, что способствует развитию эмоционального интеллекта, родители просто устраняют источник дискомфорта. В итоге формируется чувство беспомощности и эмоциональная незрелость. В.В. Подпругина [11], О.А. Коваль, А.В. Зобков [10], В.В. Суслов [12] занимались изучением специфики детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с речевой патологией. Данные стратегии существенно варьируются под влиянием двух факторов: стереотипы воспитания в зависимости от пола ребенка и степени тяжести речевого нарушения. В частности, в отношении мальчиков с речевыми нарушениями желательна ориентация на моторную саморегуляцию и действие. Отцы склонны применять стратегию соревновательной игры по отношению к своему сыну. При этом отец с развитым эмоциональным интеллектом дает сыну достойный пример того, как без истерик и применения силы справиться с неудачами и гневом. В отношении девочек родители, особенно матери, как правило, проявляют большую вербальную и невербальную нежность, эмпатию и предлагают помощь. Для развития эмоционального интеллекта девочек, чаще применяют проигрывание эмоций на куклах и детальный разбор переживаний персонажей при совместном чтении. Стоит отметить, что девочки с речевым дефектом реже выплескивают накопившиеся агрессивные эмоции наружу [13]. В

связи с этим, они чаще отстраняются от коллектива и замыкаются в себе. Ученые K. Hart, M. Fujiki, B. Brinton, C. Hart обратили внимание на связь между степенью выраженности речевых нарушений и социализацией детей с речевой патологией [22]. Согласно В.В. Ткачевой степень выраженности речевого дефекта значительно влияет также на то, как родители взаимодействуют с ребенком [14, с. 5-11]. При легкой и средней степени тяжести, ОНР III уровня, ФФНР и стертой дизартрии, фазовая речь у ребенка сформирована, но лексикон эмоций беден и недостаточен, в речи могут присутствовать грамматические и фонетические ошибки. В данном случае ребенку очень поможет вербально-визуальный скраффолдинг или поддержка в зоне ближайшего развития, эмоционально-ориентированное диалогическое чтение и коррекция через игру. В случае тяжелой степени речевого нарушения: ТНР, ОНР I-II уровней, моторной или сенсорной алалии, анартрии, экспрессивная речь у ребенка практически отсутствует. Поэтому родителю желательно выбирать стратегии невербальной со-регуляции, визуально-семиотического замещения и просодического кодирования. Однако на практике, родители, воспитывающие ребенка с тяжелым нарушением речи, чаще уходят в крайности: в сторону авторитарной директивности или в эмоциональную отчужденность. При том как родителям с детьми, у которых легкая и средняя степени тяжести речевого дефекта более свойственно стремление организовывать работу со специалистами и пробовать все доступные средства для коррекции. В то же время, они часто имеют тенденцию перекладывать ответственность за развитие детей на специалистов, предъявляя нереалистичные требования к ребенку и не осознавая значимость своего участия. Неумение сдерживать гнев и раздражение, жесткие формы наказания приводят к холодности и отстраненности во взаимоотношениях с детьми. Учет гендерных особенностей и степени тяжести речевого дефекта дает возможность спроектировать систему психолого-педагогического сопровождения семьи. Так, родителям мальчиков с ТНР требуется помощь в преодолении жестких стереотипов эмоционального подавления, а родителям девочек – в профилактике гиперопеки. В свою очередь, тяжесть речевого дефекта определяет выбор между вербальным эмоциональным подходом и телесно-визуальной со-регуляцией.

В качестве следующего препятствия мы выделили ситуацию, когда основные усилия родителей и специалистов перед поступлением в школу направлены на коррекцию звукопроизношения, лексики и грамматики. Эмоциональная сфера часто остается в этот период на втором плане. Очень часто родители воспринимают ребенка исключительно как объект коррекции. Они забывают, что дошкольник представляет

собой личность с чувствами. В результате, перед поступлением в школу ребенок может чисто говорить, но не уметь строить дружеские отношения, разрешать конфликты и понимать чужие эмоции. Такая ситуация приводит к дисбалансу: интеллектуальное развитие опережает социально – эмоциональное. Как следствие, возникают дополнительные проблемы с социализацией ребенка в новом коллективе в школе.

Еще одна проблема возникает в случае тревожности родителей или их эмоционального выгорания. Согласно исследованию А.И. Сергиенко, диагноз, поставленный ребенку, сам по себе является для родителей стрессом [15]. Им необходимо принять ситуацию и справиться со своей тревогой за будущее ребенка. В связи с собственным тревожным состоянием, родителям бывает сложно создать безопасную среду для ребенка [14, с. 5-11]. Ребёнок с нарушением речи часто имеет повышенную чувствительность и тревожность. Вместо поддержки в таком случае он может чувствовать раздражение или усталость родителей. Безусловно, это мешает формированию у дошкольника базового доверия к миру и навыков эмоциональной регуляции.

На практике, как правило, наблюдается разная направленность взаимодействия с ребенком со стороны воспитателей и специалистов в детском саду и родителей дома. В детском саду или логопедической группе работа по развитию эмоционального интеллекта дошкольника может вестись системно, через игры, сказки, логоритмику и с помощью других методов. В то время как дома родители действуют интуитивно и не знакомы с данными методиками. Возникает разрыв между требованием специалистов и реальностью семьи. Если родители не вовлечены в процесс, не понимают, как именно нужно реагировать на эмоции ребенка с учетом его речевого дефекта, эффективность работы может быть сведена к нулю. Скорее всего, ребенок не будет переносить навыка из детского сада в семью.

Таким образом, чрезвычайно важно оказывать своевременную поддержку родителям, воспитывающих ребенка с речевым нарушением, проводить их психолого-педагогическое консультирование. Родители, как правило, либо не знают о стратегиях эмоционального воспитания в семье, либо фокусируются только на исправлении речи. В итоге, они упускают сенситивный период для развития эмоционального интеллекта, который у детей с речевыми нарушениями часто задерживается из – за невозможности полноценно общаться. Уже с 3-4 лет желательно вместе с ребенком называть эмоции и обсуждать их причины. Тогда в 5-7 лет можно усложнять задачи: обращать внимание дошкольника на скрытые мотивы,

обсуждать разные варианты поведения в конфликтной ситуации, развивать навыки сотрудничества [16, с. 347].

Мы считаем, что устранение описанных проблем и сложностей требует комплексного подхода, где работа с родителями, специалистами и самим ребенком ведется параллельно. С нашей точки зрения, основные направления работы с родителями – это повышение родительской компетентности, психолого-педагогическое консультирование и совместные творческие занятия. В рамках повышения родительской компетентности желательно обучить родителей конкретным стратегиям взаимодействия с ребенком с нарушением речи. Например, на родительских собраниях можно научить родителей, как создать поддерживающую речевую среду дома и снизить собственную тревогу из-за речевых трудностей ребенка. Для полноценного психолого-педагогического консультирования необходимо от разовых консультаций перейти к системной модели, включающей диагностический, консультативный и тренинговый блоки. Цель такой работы с родителями, в первую очередь, - снижение родительского стресса, преодоление дезориентации и формирование устойчивой партнерской позиции. Наладить атмосферу доверия и понимания помогут совместные творческие занятия, такие как, например, рисование и лепка. Совместные занятия укрепят эмоциональную близость и расширят опыт родителя в позитивном взаимодействии, не завязанном на исправлении речи.

В работе с ребенком мы определили 6 основных направлений. Для обхода речевого барьера в работе с ребенком можно обратить внимание на развитие мимики и пантомимы. Иными словами, обучить ребенка выражению эмоций через мимику, жесты и позы. Очень помогает в работе с ребенком дневник эмоций в адаптированном виде с картинками. Ребенок с помощью картинок или пиктограмм ежедневно отмечает свое настроение. Такие занятия помогают ему осознавать свои эмоции и учиться их идентифицировать, не прибегая к развернутым вербальным описаниям. Для снятия напряжения, нервного возбуждения, мышечных зажимов и контроля поведения хорошо подходят игры [17, с. 130]. Например, в сборнике педагогов-психологов Е. Лютовой и Г. Мониной [24], описана игра «Ласковый мелок». В сборнике Н.Л. Кряжевой [25] по коррекции агрессивного поведения приведены игры «Злые - добрые кошки» и «Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся».

Создание ситуации успеха всегда поможет поддержать и ободрить дошкольника с речевым нарушением. Постоянное поощрение даже небольших достижений ребенка укрепляет его самооценку, снижает тревожность и высвобождает когнитивные ресурсы для обучения и эмоционального развития. Сказкотерапия

удобна в применении как в детском саду, так и дома. Чтение и обсуждение специально подобранных сказок, где герои переживают различные эмоции, учит ребенка понимать себя и других, выстраивать более гармоничные отношения [23, с. 299-304]. Во время сказкотерапии желательно использовать такие приемы как «Схематическое лицо» - изображение эмоции героя, «Выбери картинку» - подбор картинки к настроению персонажа, «Эхо-фразы» - повторение эмоционально насыщенных фраз из сказки.

В качестве шестого направления нами выделена логоритмика, которая сочетает в себе движения, речь и музыку. Упражнения под музыку снимают зажатость, способствуют развитию общительности, повышают эмоциональный тонус и гармонизируют состояние [18, с. 188]. Как правило, возбужденные дети успокаиваются, медлительные – активизируются во время занятий логоритмикой. Это создает положительный настрой к речи, что особенно важно для детей с речевым нарушением.

Д.О. Слободенюк, И.А. Свириденко подчеркивают, что театр – это не просто игра, а мощный способ самовыражения и эффективный инструмент развития эмоционального интеллекта [19]. Посредством игрового моделирования дети учатся распознавать эмоции окружающих, управлять собственными реакциями и развивать эмпатию. Данный подход представляется особенно перспективным в коррекционной работе с детьми, имеющими речевые нарушения.

Рассмотренные направления работы с родителями и детьми с речевой патологией, определяют основное содержание и способы психолого-педагогического сопровождения семьи. Однако остается не раскрытым вопрос оценки результативности применяемых родителями стратегий. В связи с этим, мы представили критерии эффективности реализации родительских стратегий, направленных на развитие эмоционального интеллекта старших дошкольников с речевыми нарушениями в таблице 1.

Таблица 1. Критерии эффективности родительских стратегий по развитию эмоционального интеллекта старших дошкольников с речевой патологией.

Критерий	Содержание
1. Мотивационный критерий	Понимание целей и задач, готовность к применению методов развития эмоционального интеллекта.
2. Когнитивный критерий	Понимание структуры и характера речевого нарушения, адекватность восприятия дефекта, знание методов развития эмоционального интеллекта у детей с речевой патологией.
3. Деятельностный критерий	Сформированность практических навыков для самостоятельной работы с ребенком дома, согласованность позиций всех членов семьи.

Критерий	Содержание
4. Эмоциональный критерий	Эмоциональное отношение к ребенку и его нарушению, эмоциональный микроклимат в семье, снижение уровня родительского стресса и тревожности.
5. Рефлексивный критерий	Умение оценивать продуктивность своей работы с ребенком дома, готовность к повышению уровня своего эмоционального интеллекта.

Приведенные критерии эффективности родительских стратегий показывают качество процесса – за счет чего достигается положительный результат, или указывают на причину отсутствия результата. Эффективность родительской стратегии определяется балансом всех пяти критериев. Мониторинг по всем пяти критериям позволяет не только констатировать текущий уровень, но и определить точку роста для каждого родителя.

Хочется отметить большую важность интеграции различных методов развития эмоционального интеллекта и гармоничного взаимодействия с ребенком в повседневную жизнь. Преемственность стратегий в семье и дошкольном образовательном учреждении играет чрезвычайно большую роль. Следует стремиться к обеспечению единых подходов к развитию эмоционального интеллекта через междисциплинарное взаимодействие специалистов: логопеда, психолога, воспитателя и родителей. Безусловно, использование игровых методов и приемов способствует большей вовлеченности дошкольников.

Для преодоления названных проблем и коммуникативного барьера целесообразно перейти от фокуса на исправлении речи к созданию целостной среды, где родитель – активный партнер, а игра и творчество – основные инструменты развития эмоционального мира ребенка.

Заключение

Проведенный анализ показывает, что роль родителей в формировании эмоционального интеллекта старших дошкольников с нарушениями речи имеет двойственный характер. С одной стороны, семья является первичной средой, в которой ребенок усваивает эмоциональные нормы, способы реагирования и отношения к себе и другим. С другой стороны, речевое нарушение и связанные с ним трудности, родительская тревога и ориентация преимущественно на исправление речи создают серьезные преграды для полноценного эмоционального развития.

Преодоление этих барьеров требует перехода от узкокоррекционной модели к целостной системе сопровождения, в которой развитие эмоционального интеллекта становится одной из основных задач. Это предполагает не только обучение ребенка

пониманию и выражению эмоций доступными для него средствами, но и активное включение родителей в этот процесс, повышение их психолого-педагогической компетентности, снижение эмоционального напряжения и формирование партнерских отношений со специалистами.

Таким образом, очевидно, что эмоциональный интеллект у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями успешно формируется при условии системного, согласованного взаимодействия семьи и образовательной среды, использования адаптированных игровых и невербальных методов, а также специальной поддержки родителей. Дальнейшие исследования в этой области целесообразно направить на разработку и эмпирическую проверку программ развития эмоционального интеллекта, ориентированных на семью ребенка с речевыми нарушениями, а также на изучение динамики эмоциональной сферы таких детей в зависимости от родительских стратегий.

Список литературы

1. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Институт психологии РАН; под редакцией Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Институт психологии РАН. 2004. С. 29-36. EDN UVGYGB.
2. Пономарева Л. И., Ган Н. Ю. Теоретические основы и инновационные практики развития эмоционального интеллекта дошкольников // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 89-4. С. 283-287. EDN XIRUSP.
3. Шиндряева Е.С. Особенности взаимосвязи воображения и эмоционального интеллекта у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета, 2026. № 2 (12). С. 279-284. EDN SGUBAH.
4. Кожемякина О.А. Ярышева А.А, Складанюк В.Н. Развитие эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ средствами интегрированной работы психолога и педагога // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2018. № 1-1. С. 249-254. EDN UEJNHL.
5. Виноградова М.А. Смирнова Е.Н. Особенности развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с ТНР // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 10 февраля 2026 года. – Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2026. С. 465-469. EDN LSHHZJ.
6. Кован М. А. Особенности эмоционально-коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. 2026. № 4(607). С. 456-459. EDN XEAPSV.
7. Куфтяк Е.В., Одинцова М.С. Изучение коммуникативных способностей дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Клиническая и специальная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 70–82. DOI:10.17759/cpse.2018070205.

8. Коваль О. А. Связь психологического развития дошкольников, имеющих речевую патологию, и уровня развития эмоционального интеллекта родителей // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9, № 1. С. 142-168. EDN IVTRTW.
9. Егорова З. Р., Артищева Л. В. Нейропсихологическое исследование дошкольников с разным уровнем эмоционального интеллекта, имеющих нарушения речи // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2024. № 1(99). С. 60-77. DOI: 10.52252/26867222_2024_1_61. EDN ADYBIL.
10. Зобков, А. В., Коваль О.А. Психическое развитие дошкольников, имеющих речевую патологию, и его взаимосвязь с эмоциональными особенностями матерей // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2021. № 46(65). С. 122-131. EDN FBXCRV.
11. Подпругина, В. В. Эмоциональная компетентность родителей как фактор распознавания эмоциональных проявлений у детей с тяжелыми нарушениями речи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 3(28). С. 366-369. DOI 10.26140/anip-2019-0803-0094. EDN MZJIHM.
12. Суслов В. В. Коррекция детско-родительских отношений в семьях с детьми с ОВЗ: интегративный подход // International Journal of Medicine and Psychology. 2024. Т. 7, № 8. С. 282-288. DOI 10.58224/2658-3313-2024-7-8-282-288. EDN AVVWHW.
13. Клишкова Е. А. Особенности эмоционального интеллекта мальчиков и девочек дошкольного возраста // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2015. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-intellekta-malchikov-i-devochek-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 30.09.2026).
14. Ткачева В. В. Этапы травмирования семьи ребенка с нарушениями развития // Дефектология. 2021. № 2.С. 3-13. EDN GMRBIT.
15. Сергиенко А. И. Психологические факторы посттравматического роста у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.13 / Сергиенко Анна Игоревна; [Место защиты: Московский государственный психолого-педагогический университет]. — Москва, 2021. — 26 с.
16. Нурканова Ш. Б., Литвак Р. А. Развитие эмоционального интеллекта у дошкольников как основа для их социальной успешности // Современное педагогическое образование. 2025. № 3. С. 346-349. EDN GYNSHV.
17. Кокуркина Я.С., Спиридонова Е. В. Развитие эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ // Стратегические ориентиры развития науки и образования: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 29 ноября 2023 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2023. С. 130-131. EDN HQDXFE.
18. Семенова, Д. А. Арт-технологии как инструмент реализации инклюзивного подхода на уроке музыки в школе / Д. А. Семенова // Мир науки, культуры, образования. 2026. № 2(117). С. 187-190. DOI 10.24412/1991-5497-2026-2117-187-190. EDN MPJOVI.

19. Слободенюк Д.О., Свириденко И.А. Развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников с ОНР через театральную деятельность // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. № 03 (104). Режим доступа: https://scipress.ru/pedagogy/articles/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-u-starshikh-doshkolnikov-s-onr-cherez-teatralnuyu-deyatelnost.html (Дата обращения: 30.09.2026)
20. Merve Dilbaz-Gürsoy, Esra Özcebe Social-emotional development in children with at risk of developmental language disorder: Relationships with interactional behaviours and language abilities. International journal of speech language pathology. 2026. No. 28(2) P. 331-344. DOI: 10.1080/17549507.2025.2481860
21. Mateus-Moreno A., López-Penadés R., Aguilar-Mediavilla E., Guirado-Moreno J., Daniel Adrover-Roig D. Emotion regulation in children and adolescents with developmental language disorder: A systematic review and meta-analysis Child Development. 2026. P. 1–23 DOI:10.1093/chidev/aacag141
22. Hart, K., Fujiki, M., Brinton, B. and Hart, C. The Relationship between Social Behavior and Severity of Language Impairment. Journal of Speech, Language, and Hearing, 2004. No. 47, P. 647-662. DOI:10.1044/1092-4388(2004/050)
23. Erina I.A., Mikhalkova O.A., Brevnova S.V. Psychological Correction of Aggressive Behavior of Older Preschool Children in Fairy-Tale Therapy Discourse // Amazonia Investiga. 2020. Vol. 9, No. 29. P. 297-306. DOI: 10.34069/AI/2020.29.05.34

Список источников

24. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. СПб.: Речь, 2007. - 136 с.
25. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагоговю Ярославль: «Академия развития», 1997. - 208 с.

Дата публикации 14.09.2026

УДК 377.1

Кузьмина Т.В. Взаимосвязь зависимости от смартфона и тревожности у студентов колледжа

Научный руководитель: Биктагирова Гульнара Фердинандовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный Университет»
РФ, РТ, г. Казань
bikgf@mail.ru

Кузьмина Татьяна Валерьевна
магистрант 2 курса кафедры педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный Университет», РФ, РТ, г. Казань
tanechka81@mail.ru

The relationship between nomophobia and anxiety in vocational college students

Scientific adviser Biktagirova Gulnara Ferdinandovna
PhD, Associate Professor Institute of Psychology and Education
Kazan Federal University, Russia, Tatarstan, Kazan

Kuzmina Tatiana Valerevna
2nd-year Master's student Department of Pedagogy Institute of Psychology and Education
Kazan Federal University, Russia, Tatarstan, Kazan

Аннотация. Цифровые технологии проникли во все сферы современной жизни, и мобильные телефоны стали неотъемлемым атрибутом повседневности, особенно для подростков и учащейся молодежи. По всему миру большая часть несовершеннолетних в возрасте 15-17 лет проводит за экраном смартфонов время, значительно превышающее санитарно-гигиенические нормы для использования электронных устройств, что негативно влияет на психоэмоциональное состояние и здоровье юного поколения. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи между зависимостью от смартфона (номофобией) и уровнями ситуативной и личностной тревожности у студентов 1 курса колледжа. Исследование выполнено в рамках психолого-педагогического эксперимента на этапе входной диагностики. Выборку составили 61 студент (31 — экспериментальная группа, 30 — контрольная группа). Использовались краткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона» (SAS-16, В.П. Шейнов, 2021) и методика Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина (STAI). Установлены статистически значимые положительные корреляции между показателем зависимости от смартфона и уровнями ситуативной и личностной тревожности в обеих группах. В экспериментальной группе корреляции оказались более выраженными, чем в контрольной. Группы сопоставимы по исходному уровню всех исследуемых показателей. Полученные результаты обосновывают необходимость разработки и реализации психолого-педагогических программ, направленных на снижение тревожности как фактора, сопутствующего развитию номофобии.

Ключевые слова: номофобия, зависимость от смартфона, тревожность, ситуативная тревожность, личностная тревожность, студенты, колледж, корреляционный анализ.

Abstract. Digital technologies have permeated all spheres of modern life, and mobile devices have become an integral attribute of everyday reality, particularly for adolescents and young students. Worldwide, the majority of minors aged 15–17 spend time on smartphone screens significantly exceeding sanitary and hygienic standards for the use of electronic devices, which negatively affects their psycho-emotional state and health. The article reports the findings of an empirical study examining the link between smartphone addiction (nomophobia) and state and trait anxiety levels in first-year college students. The study was conducted as part of a psychological and pedagogical experiment at the initial diagnostic stage. The sample consisted of 61 students (31 in the experimental group and 30 in the control group). The short version of the "Smartphone Addiction Scale" (SAS-16, V.P. Sheinov, 2021) and the Spielberger–Khanin State-Trait Anxiety Inventory (STAI) were used. Statistically significant positive correlations were found between the level of smartphone dependence and the levels of situational and trait anxiety in both groups. In the experimental group, the correlations were more pronounced than in the control group. The groups were comparable in terms of the baseline levels of all the studied indicators. The obtained results justify the need to develop and implement psychological and educational programs aimed at reducing anxiety as a factor accompanying the development of nomophobia.

Keywords: nomophobia, smartphone addiction, anxiety, state anxiety, trait anxiety, students, college, correlation analysis.

Введение

Сложно представить современный мир без смартфонов, для большинства они стали незаменимыми спутниками. Но зависимость от них уже давно перестала быть частной историей. Исследователи из разных стран фиксируют, что умеренные симптомы номофобии наблюдаются более чем у половины опрошенных (50–56%), а тяжелые — у 15–25% [1]. Как правило, в повышенную зону риска попадают студенты — они активнее всех используют гаджеты.

Номофобия, по определению, — это состояние дискомфорта и тревоги, которое возникает, когда нет возможности воспользоваться телефоном. В исследованиях В.П. Шейнова отмечается, что зависимость от смартфона входит в число самых массовых поведенческих зависимостей, по распространённости превосходя интернет-зависимость и игроманию [2].

Особую значимость исследование номофобии приобретает в контексте системы среднего профессионального образования (СПО), где студенты первого курса проходят период адаптации к новым учебным условиям. В этот период тревожность как личностная черта и ситуативное состояние может достигать пиковых значений,

что создаёт благоприятную почву для формирования зависимого поведения, в том числе зависимости от смартфона.

Теоретический обзор

В зарубежной и отечественной психологии накоплен значительный массив данных, свидетельствующих о связи зависимости от смартфона с тревожностью.

Согласно данным В.П. Шейнова, уровень номофобии положительно связан с тревожностью, депрессией и стрессом, но отрицательно — с самоконтролем и удовлетворённостью жизнью [2]. В исследованиях группы российских ученых (Максименко А.А. и другие) выявлены значимые корреляции номофобии с повышенным нейротизмом — личностной чертой, тесно связанной с тревожностью. Авторы выдвигают предположение о феномене регуляции эмоционального состояния через смартфон и высокой чувствительности у студентов с выраженным нейротизмом в ситуации отсутствия связи или телефона [1].

Международные исследования подтверждают связь номофобии с тревожностью в различных культурных контекстах. Так, в исследовании студентов в Перу (n=104) была выявлена положительная корреляция между тревожностью и номофобией (rho = 0,351, p < 0,001) [3]. В турецком исследовании (Göktaş A., Üstündağ A.) на выборке 382 студентов установлено, что номофобия негативно влияет на их вовлечённость в деятельность и приводит к повышенному уровню тревожности. [4]. В исследовании китайского ученого Qin X. и его коллег (n=527) также выявлена положительная корреляция между зависимостью от смартфона и тревожностью (r = 0,43, p < 0,01) [5]. В метааналитическом исследовании Daraj L. и соавторов была установлена статистически значимая умеренная положительная связь между номофобией и тревожностью (r = 0,31; 95% Cl: 0,25–0,38). Данный результат, полученный на основе обобщения 16 эмпирических работ, подтверждает, что повышенный уровень тревожности является устойчивым психологическим коррелятом номофобии в различных популяционных группах [6].

Следует отметить, что в отечественных выборках комплексных исследований номофобии практически не проводилось. До настоящего времени остаются недостаточно изученными специфика взаимосвязи номофобии и тревожности у студентов СПО на этапе входной диагностики перед началом экспериментального вмешательства, что определяет актуальность и новизну данного исследования.

Цель исследования: выявление взаимосвязи между уровнем зависимости от смартфона и показателями ситуативной и личностной тревожности у студентов 1 курса СПО на этапе входной диагностики.

Задачи исследования:

1. Проверить нормальность распределения показателей по всем диагностическим шкалам в экспериментальной и контрольной группах.
2. Оценить сопоставимость экспериментальной и контрольной групп по исходному уровню исследуемых показателей.
3. Выявить корреляционные связи между зависимостью от смартфона и тревожностью (ситуативной и личностной).

Гипотеза исследования: Между уровнем зависимости от смартфона и показателями ситуативной и личностной тревожности у студентов существует статистически значимая положительная корреляция; экспериментальная и контрольная группы сопоставимы по исходному уровню исследуемых параметров.

Характеристика выборки

Исследование проводилось на базе Технического колледжа — отделения СПО в ИАНТЭ КНИТУ-КАИ в рамках педагогического эксперимента при подготовке выпускной квалификационной работы. В нём приняли участие 61 студент 1 курса, разделённых на две группы: э**кспериментальная группа (ЭГ) -** 31 человек (25 девушек, 6 юношей), **контрольная группа (КГ) -** 30 человек (24 девушки, 6 юношей) в возрасте 16-17 лет.

Диагностика проводилась в рамках констатирующего этапа до реализации программы профилактики для выявления исходного уровня зависимости от смартфона и тревожности у студентов. Разделение на контрольную и экспериментальную группы было необходимо для дальнейшей (на формирующем этапе) апробации разработанной психолого-педагогической программы на экспериментальной группе и сравнение динамики показателей с контрольной, в которой внедрение программы не предполагается. При этом студенты контрольной группы, оставаясь без целевого вмешательства, находятся в идентичных условиях для обеспечения достоверности эксперимента. Это помогает исключить влияние внешней среды и спонтанных колебаний, сфокусировавшись исключительно на анализируемом факторе.

Методики исследования

1. Опросник «Шкала зависимости от смартфона» (SAS-16) в краткой версии В.П. Шейнова (2021).

Опросник представляет собой 16-пунктовый инструмент диагностики номофобии. Каждый пункт оценивается по 4-балльной шкале (0 – «уверенное нет»; 1 – «скорее нет, чем да»; 2 – «скорее да, чем нет»; 3 – «уверенное да»). Диапазон

итоговых баллов составляет 0-48, количество баллов указывает на степень выраженности зависимости: чем больше балл, тем выше риски [2].

Надёжность опросника подтверждается его показателями: коэффициент Кронбаха составляет 0,746–0,749, ретестовая надёжность — 0,855 [2]. Для корректной интерпретации представлены нормативные показатели с учётом пола: у женщин среднее значение соответствует 19,01±8,92, у мужчин — 12,38±7,59.

2. Методика Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина (STAI) (в рестандартизации Ю.А. Зайцева и А.А. Хван для подростков и раннего юношеского возраста, 2011).

Данный опросник применялся для измерения тревожности. В методике используется 2 субшкалы: шкала ситуативной тревожности (СТ) и шкала личностной тревожности (ЛТ). Каждая состоит из 20 утверждений, направленных на оценку эмоционального состояния респондента на текущий момент времени и предрасположенность личности к переживанию тревоги в целом соответственно [7].

Каждый ответ оценивается от 1 до 4 баллов, сумма может составлять от 20 до 80. Интерпретация результатов: 30 и менее баллов — низкий уровень; от 31 до 44 — умеренный; 45 и более — высокий уровень тревожности [7]. Данная методика обладает доказанной валидностью и проверена временем. Активно используется исследователями разных научных направлений.

Процедура исследования

При проведении диагностики были использован групповой формат. Участникам опроса была зачитана инструкция, даны ответы на возникшие вопросы. Далее в течение 30 минут студенты самостоятельно заполняли бланки с утверждениями. На каждую методику было затрачено не более 10-15 минут, что исключило влияние утомления на результаты исследования. Исследование проводилось с соблюдением этических норм: все участники были ознакомлены с целями работы, дали информированное согласие, а их данные были закодированы для обеспечения анонимности. Также участникам было разъяснено их право отказаться от участия в любой момент.

Статистическая обработка данных

Для получения количественных результатов были применены следующие статистические методы:

1. проверка нормальности распределения – критерий Шапиро-Уилка;
2. сравнение групп (экпериментальной и контрольной) - t-критерий Стьюдента для независимых выборок;

3. выявление взаимосвязи зависимости и тревожности - коэффициент корреляции Пирсона.

Критический уровень значимости во всех случаях был установлен на уровне $p < 0,05$. Данный анализ был выполнен с использованием пакета JASP (версия 0.98.1).

Результаты исследования

1. Проверка нормальности распределения

На первом этапе статистического анализа для проверки условия нормальности распределения количественных показателей был использован критерий Шапиро-Уилка.

Таблица 1. Проверка нормальности распределения

Группа	Переменная	N	W-критерий	p-значение	Распределение
ЭГ	Зависимость от смартфона	31	0,978	0,762	Нормальное
	Ситуативная тревожность		0,955	0,216	Нормальное
	Личностная тревожность		0,975	0,653	Нормальное
КГ	Зависимость от смартфона	30	0,966	0,440	Нормальное
	Ситуативная тревожность		0,962	0,350	Нормальное
	Личностная тревожность		0,954	0,218	Нормальное

Результаты проверки показали, что распределение всех переменных в обеих группах не противоречит нормальному ($p > 0,05$ во всех случаях). Это дает нам основание использовать параметрические критерии для дальнейшего анализа.

2. Сравнение групп.

Чтобы убедиться в сопоставимости экспериментальной и контрольной групп, мы применили t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Таблица 2. Сравнение средних значений (ЭГ и КГ)

Показатель	Разница M	t-критерий	p-значение	Сопоставимость
Зависимость от смартфона	0,719	0,386	0,701	Сопоставимы
Ситуативная тревожность	-1,304	- 0,679	0,500	Сопоставимы
Личностная тревожность	0,276	0,117	0,907	Сопоставимы

Проверка показала, что исходные различия между экспериментальной и контрольной группами отсутствуют — ни по уровню зависимости от смартфона, ни по показателям ситуативной и личностной тревожности значимых расхождений не

обнаружено (во всех случаях $p > 0,05$). Это означает, что группы изначально находятся в равных условиях, и любые изменения на следующем этапе можно будет связывать с содержанием программы, а не с особенностями состава групп.

3. Корреляционный анализ

Для проверки предположения о том, что зависимость от смартфона и тревожность связаны между собой, мы использовали коэффициент корреляции Пирсона.

Таблица 3. Корреляции между зависимостью от смартфона и показателями тревожности

Группа	Корреляция	r-Пирсона	p-значение	Интерпретация
ЭГ (n=31)	Зависимость от смартфона – ситуативная тревожность	0,582	0,001	Средняя, высокозначимая
	Зависимость от смартфона – личная тревожность	0,445	0,012	Умеренная, значимая
КГ (n=30)	Зависимость от смартфона – ситуативная тревожность	0,396	0,030	Умеренная, значимая
	Зависимость от смартфона – личная тревожность	0,366	0,047	Умеренная, значимая

Результаты оказались однородными для обеих групп: в каждой из них обнаружена статистически значимая положительная связь между уровнем зависимости от смартфона и показателями тревожности. При этом в экспериментальной группе корреляции более выражены (с ситуативной тревожностью $r = 0,582$, $p = 0,001$; с личностной — $r = 0,445$, $p = 0,012$), чем в контрольной ($r = 0,366–0,396$, $p < 0,05$). Это различие может указывать на то, что в экспериментальной группе изначально взаимосвязь между изучаемыми феноменами более тесная.

Обсуждение результатов

Результаты исследования подтверждают наличие статистически значимой положительной корреляции между номофобией и тревожностью у студентов первого курса технического колледжа. Данный вывод соотносится с данными, полученными в зарубежных и отечественных работах [1- 6].

Обнаруженная связь позволяет рассматривать зависимость от смартфона и тревожность как связанные между собой явления. Опираясь на данные научных трудов, можно предположить, что тревога относится к числу наиболее сильных предикторов номофобии [1, 8, 9]. Данное утверждение может быть интерпретировано

в рамках модели взаимного усиления: с одной стороны, тревожность способствует частому обращению к смартфону как к средству снижения эмоционального дискомфорта, с другой стороны, злоупотребление использованием устройства, как правило, негативно влияет на саморегуляцию, что создаёт условия для дальнейшего роста тревожности.

Теоретическая значимость: полученные данные дополняют существующие представления о том, как цифровые аддикции соотносятся с тревожными состояниями у студентов колледжей и техникумов. Результаты дополняют картину номофобии как многомерного психологического феномена, тесно связанного с тревожностью — вывод, который согласуется с данными международных исследований.

С практической стороны, полученные результаты могут служить основой для разработки психолого-педагогических программ, ориентированных на снижение тревожности у студентов как одного из факторов, способствующих формированию и закреплению номофобии.

Ограничения исследования

При интерпретации результатов необходимо учитывать следующие ограничения:

- Исследование проводилось на базе одного учебного заведения, что ограничивает возможности генерализации полученных выводов на более широкие популяции.
- В обеих группах большинство участников составили девушки (80,6% в экспериментальной группе и 80% в контрольной), что в целом отражает реальный гендерный состав направления «Управление качеством процессов, товаров и услуг» Технического колледжа, однако требует осторожности при распространении результатов на студентов-юношей.

Заключение

По итогам исследования можно сделать несколько ключевых выводов.

1. Гипотеза о наличии значимой положительной связи между уровнем зависимости от смартфона и тревожностью у студентов первого курса нашла эмпирическое подтверждение. В экспериментальной группе корреляционные связи оказались более тесными и значимыми (для ситуативной тревожности $r = 0,582$, $p = 0,001$; для личностной — $r = 0,445$, $p = 0,012$), чем в контрольной ($r = 0,429–0,455$, $p < 0,05$).

2. Исследуемые группы на входном этапе сопоставимы по всем трем показателям: зависимости от смартфона (p = 0,701), ситуативной (p = 0,500) и личностной (p = 0,907) тревожности. Это означает, что дальнейшие изменения, если они произойдут, можно будет связывать именно с реализованной программой профилактики.

3. Полученные результаты предполагают включение в программу профилактики мероприятия, направленные на снижение тревожности как одного из факторов, способствующих формированию номофобии.

Список литературы

1. Максименко А.А., Золотарева А.А., Курапов С.В., Курапова А.С. Без смартфона как без рук? Номофобия, прокрастинация и академическая мотивация: адаптация русскоязычного опросника номофобии и анализ цифровых зависимостей студентов // Высшее образование в России. —2025. – Т. 34. – № 8-9. – С. 93–113. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-93-113
2. Шейнов, В.П. Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона» [Текст] / В.П. Шейнов // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2021. – Т. 6. – № 1. – С. 97–115. – DOI: 10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005.
3. Medina Martinez, B.J. (2025) Ansiedad y nomofobia en estudiantes de un CETPRO de Lima Norte, – Lima: Universidad Nacional Federico Villarreal – 104 p.
4. Göktaş, A., Üstündağ, A. (2025) The association between anxiety, activity performance and nomophobia in students // Scientific Reports. – Vol. 15. – Article 17419. – DOI: 10.1038/s41598-025-17419-x.
5. Qin, X., Liu, L., Yan Y. et al. (2025) Smartphone addiction and sleep quality in the physical activity-anxiety link: a mediation-moderation model // Frontiers in Public Health. – Vol. 13. – Article 1512812. – DOI: 10.3389/fpubh.2025.1512812.
6. Daraj, L., Alghareeb, M., Almutawa, Y. et al. (2023) Systematic Review and Meta-Analysis of the Correlation Coefficients between Nomophobia and Anxiety, Smartphone Addiction, and Insomnia Symptoms // Healthcare. – Vol. 11. – DOI: 10.3390/healthcare11142066.
7. Зайцев Ю.А., Хван А.А. Стандартизация методик диагностики тревожности Ч. Спилбергера — Ю. Ханина и Дж. Тейлор // Психологическая диагностика. — 2011. — №3. — С. 19-34.
8. Farchakh, Y., Hallit, R., Akel, M., Chalhoub, C., Hachem, M. et al. (2021). Nomophobia in Leba-non: Scale validation and association with psychological aspects. PLoS One. Vol. 16, no. 4, article no. e0249890, doi: 10.1371/journal.pone.0249890.
9. Kubrusly, M., de Barros Silva, P.G., de Vasconcelos, G.V., Delano Lima Gonçalves Delano, E. (2021). Prevalence of Nomophobia and its Association with Loneliness, Self Happiness and Self Esteem among Undergraduate Medical Students of a Medical College in Coastal Karnataka. Indian Journal of Pub-lic Health, Research and Development. Vol. 45, no. 3, doi: 10.1590/1981-5271v45.3-20200493.ing.

Дата публикации 09.09.2026

УДК 376.4:159.922.7:616.896

Рогозянская М.А. Психолого-педагогические аспекты подготовки к школе старших дошкольников с РАС

Рогозянская Марина Александровна
магистрантка направления «Специальное (дефектологическое) образование»
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Россия
marisolare2002@mail.ru

Features of school readiness preparation in young children with early autism: psychological and pedagogical correction and adaptation to the school environment

Rogozyanskaya Marina Alexandrovna
Master's student in Special (Defectological) Education
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

Аннотация. Статья посвящена психолого-педагогическим аспектам подготовки к школе старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Обоснованы компоненты школьной готовности при расстройствах аутистического спектра (социально-коммуникативная, эмоционально-волевая, когнитивная и мотивационная готовность) и описаны условия их формирования в дошкольной образовательной организации с учетом особенностей аутичных детей. Представлена модель подготовки к обучению в начальной школе старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра, включающая диагностику, коррекционно-развивающую работу, структурирование среды и обеспечение преемственности «детский сад — школа».

Ключевые слова: старшие дошкольники; расстройства аутистического спектра; подготовка к обучению в школе; психолого-педагогическое сопровождение; коррекционно-развивающая работа; преемственность.

Abstract. The article addresses psychological and pedagogical aspects of school readiness preparation in senior preschool children with autism spectrum disorders. Key readiness components are substantiated (functional communication, learning behavior, self-regulation, social interaction, sensory stability) and conditions for their development in preschool settings are described. A school readiness model is proposed, including assessment, corrective intervention, structured environment, and continuity "preschool — primary school" through multidisciplinary teamwork and family involvement.

Keywords: senior preschool children; school readiness; school preparation; psychological and pedagogical support; corrective intervention; continuity.

Подготовка к школе старших дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС) является одной из наиболее сложных задач психолого-педагогического сопровождения в системе образования. Переход к начальной школе сопряжен с

усилением требований к темпу работы соблюдению правил, групповому взаимодействию, способности соблюдать очерёдность и переключаться на новые учебные задачи, что у обучающихся с РАС может провоцировать нарушения поведения, коммуникации и саморегуляции. Поэтому основными задачами становятся не ускоренное освоение академических навыков, а развитие речевой или альтернативной коммуникации, формирование способности следовать инструкциям взрослого и выполнять задания по образцу или правилу, воспитание положительного отношения к совместной деятельности со взрослым, а также гармонизация познавательных процессов.

В исследованиях подчеркивается, что обучение детей с аутизмом требует специальных условий: адаптации программ, проектирования среды, междисциплинарного сопровождения, включенности семьи [1]. В качестве эффективной основы коррекционно-развивающей работы рассматриваются системные педагогические подходы, предполагающие диагностику дефицитов, постановку конкретных целей и формирование навыков с их последующим обобщением и переносом в повседневную жизнь [2]. Особого внимания заслуживают трудности начального этапа обучения вызванные недостаточной сформированностью «учебного поведения» и неспособностью следовать правилам учебной ситуации [3]. Приведенные данные подтверждают практическую значимость дошкольной подготовки как этапа, на котором целенаправленно создаются условия для успешного начала обучения в школе.

Новизна статьи состоит в уточнении содержания подготовки к обучению в школе старших дошкольников с РАС. Предложена структурированная модель формирования готовности к обучению в школе в дошкольной организации. Психолого-педагогическая коррекция в рамках данной модели объединяет развитие навыков ребенка и адаптацию образовательной среды, а также включает мероприятия по преемственности «детский сад — школа».

Цель исследования - теоретически обосновать задачи подготовки к обучению в школе старших дошкольников с РАС и представить модель коррекционно-развивающей работы, направленной на их достижение.

Материалы и методы. Работа выполнена на основе теоретического анализа исследований психологических особенностей аутичных детей [4; 5; 6], обзора научных публикаций о специфике организации обучения детей с РАС, и возможностях психолого-педагогической коррекции РАС [1; 2; 3].

Готовность к обучению в школе старших дошкольников с РАС рассматривается как совокупность психолого-педагогических предпосылок, обеспечивающих включение ребенка в организованное обучение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками. В готовности к школьному обучению выделяют взаимосвязанные компоненты: когнитивный, социально-коммуникативный, эмоционально-волевой и мотивационный. У детей с РАС наиболее выраженные трудности проявляются в тех компонентах психологической готовности к обучению в школе которые обеспечивают участие в занятиях и выполнение требований образовательной ситуации [1; 2; 3].

Социально-коммуникативный компонент готовности к школьному обучению старших дошкольников с РАС включает способность поддерживать взаимодействие, речевую или альтернативную коммуникацию с учителем, тьютором и одноклассниками. Согласно современным представлениям трудности социального развития являются первичными и наиболее стойкими в структуре дефекта РАС [4; 7]. Для детей с РАС характерно избегание, дозированность и стереотипность социальных контактов, а также трудности спонтанного становления базовых социальных навыков. Данные нарушения фиксируются во взаимодействии как с близкими взрослыми, так и с педагогами, причем максимальная выраженность наблюдается при необходимости взаимодействовать со сверстниками. Речь, являясь основным средством коммуникации, оказывает непосредственное влияние на становление социально-коммуникативного компонента готовности к обучению в школе, определяя способность детей к пониманию обращений учителя и одноклассников, а также к выражению собственных желаний, намерений и мыслей. Анализ особенностей речевого развития детей с РАС, предпринятый О.Б. Додзиной, А.В. Леденёвой «показывает выраженную полиморфность нарушений речи при общих для всех аутичных детей стойких трудностях коммуникации» [5, с.165]. Отмечается, что «неблагополучие коммуникативной функции речи обнаруживается в мутизме, речи, не обращённой к собеседнику, не способности к диалогу, необычности темпа, ритма, мелодики, интонации, избегании речевого общения как такового» [5, с.167]. Итак, формирование социально-коммуникативной готовности к обучению в школе одна из основных задач коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками с РАС.

Эмоционально-волевая готовность к обучению в школе проявляется в эмоциональной устойчивости старших дошкольников и произвольности их поведения. Эмоциональная устойчивость это способность справляться с неудачами и готовность к повторным попыткам выполнить задание, произвольность предполагает

способность подчинять своё поведение инструкции взрослого или заданному образцу, правилу, принятой или самостоятельно поставленной цели. Практика показывает, что не только у старших дошкольников, но и у школьников с РАС эмоциональная устойчивость и произвольность спонтанно не формируются. Экспериментальное исследование О.Б. Додзиной показывает, что даже базовая для произвольности способность подчиняться инструкциям взрослого связана с уровнем аффективного развития и с владением детьми с РАС активной речью. Наиболее «тяжелые» аутичные дети, мутичные, использующие эхолалии или стереотипные фразы, способны подчинять свое поведение лишь тем инструкциям взрослого, которые соответствуют непосредственным наглядным впечатлениям окружающей ситуации. В связи с этим трудно разделить организующее влияние инструкции взрослого и организующее влияние окружающего ребенка с РАС сенсорного поля. Способность же выполнять инструкции взрослого не согласующиеся с организующим влиянием окружающего сенсорного поля увеличивается у аутичных детей по мере овладения ими активной речью [6]. Итак, формирование эмоционально-волевой готовности к обучению в школе одна из основных задач коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками с РАС.

Когнитивный компонент готовности к обучению в школе у старших дошкольников с РАС включает развитие познавательных предпосылок, обеспечивающих выполнение учебных заданий: внимания, восприятия, памяти, наглядно-образного мышления, знаково-символической функции, воображения, представлений об окружающем мире, развитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации. При этом профиль развития данных познавательных предпосылок обучения в школе нередко носит неравномерный характер [4].

Мотивационный компонент готовности к обучению в школе у старших дошкольников с РАС связан с формированием положительного отношения к совместной деятельности со взрослым, готовностью включаться в задание и сохранять участие в деятельности при умеренных трудностях. В практике работы с детьми с РАС мотивационная готовность может поддерживаться индивидуально значимыми подкреплениями и постепенным расширением диапазона учебных и социальных мотивов [2].

Таким образом, психолого-педагогическая подготовка к обучению в школе старших дошкольников с РАС должна быть направлена на решение нижеследующих задач.

1. Формирование социально-коммуникативной готовности, заключающейся в овладении детьми с РАС речью или альтернативными способами коммуникации, которые позволят выражать потребности, желания, просьбы и комментарии, а также облегчат участие в совместной деятельности с педагогом и расширят возможности принятия педагогической помощи.

2. Формирование эмоционально-волевой готовности, предполагающей развитие произвольности поведения и саморегуляции (следование инструкции, работа по образцу, соблюдение правил и очередности, способность преодолевать неудачи).

3. Формирование когнитивных предпосылок обучения (понимание инструкции), с учетом неравномерности профиля развития при РАС [2].

4. Формирование мотивационной готовности к обучению в школе, включающей развитие устойчивого интереса к совместной деятельности с педагогом, повышение включенности в задания и принятие системы поощрений (подкреплений), обеспечивающей продуктивное участие в коррекционно-развивающей и образовательной работе.

Реализация данных задач требует создания специальных образовательных условий в дошкольной организации (структурирование, визуальная поддержка, согласованность требований взрослых, учет сенсорных факторов) как обязательной основы результативной подготовки [1].

С опорой на требования к организации обучения детей с РАС и подходы к коррекционно-развивающей работе [1; 2] выделим принципы, обеспечивающие результативность подготовки к обучению в школе старших дошкольников с РАС:

1. Принцип единства диагностики и коррекции: цели и содержание работы определяются результатами начальной и текущей диагностики, а также формулируются как наблюдаемые и измеряемые показатели (например, «выполняет 2 шаговую инструкцию», «обращается за помощью приемлемым способом») [2].

2. Принцип структурирования деятельности и среды: пространство, время и порядок действий организуются так, чтобы снизить неопределенность и повысить предсказуемость для ребенка (фиксированные зоны, понятные правила, стабильная последовательность шагов) [1; 8].

3. Принцип визуальной опоры: задания, правила и переходы поддерживаются визуальными средствами (расписание, алгоритмы, карточки «сначала — потом», образцы), что повышает понимание требований и самостоятельность ребенка [1; 2].

4. Принцип поэтапного формирования навыка: сложные действия разбиваются на шаги, используются подсказки с последующим постепенным снятием, а закрепление осуществляется через повторение в разных ситуациях [2].

5. Принцип генерализации: сформированные навыки целенаправленно переносятся из индивидуальной работы в режимные моменты и групповую деятельность, чтобы ребенок мог применять их в естественных условиях дошкольной группы [2].

6. Принцип междисциплинарного взаимодействия и партнерства с семьей: специалисты и родители согласуют цели, требования и способы помощи, обеспечивая единый стиль поддержки и закрепление навыков вне занятий [1; 9].

7. Принцип дифференцированного подхода, основанный на гетерогенности детей с РАС по социально-коммуникативному, речевому, интеллектуальному развитию, сенсорным особенностям и адаптивному поведению, что требует отбора методов наиболее эффективных при разной степени выраженности нарушений. Для дошкольников с выраженными аутистическими проблемами предпочтительны практические методы, формирующие навыки посредством внешней регуляции поведения и многократного повторения действий. Для дошкольников с РАС чьё психическое развитие приближено к норме, более эффективными являются практические, наглядные и словесные методы, опирающиеся на игровую деятельность и осмысление окружающей действительности [10].

Достижение обозначенных задач подготовки к обучению в школе старших дошкольников с РАС и соблюдение представленных принципов требуют поэтапной организации работы. Ниже представлена модель подготовки к обучению в школе старших дошкольников с РАС, отражающая последовательность диагностических, коррекционно-развивающих и организационных мероприятий.

Модель подготовки к обучению в школе старших дошкольников с РАС включает три этапа.

На первом диагностико-проектировочном этапе определяют уровень социально-коммуникативной, эмоционально-волевой, познавательной и мотивационной готовности старших дошкольников с РАС к обучению в школе. На данном этапе проводится оценка понимания обращенной речи и инструкций, уровня коммуникации, способности к подражанию и совместному вниманию со взрослым. Дополнительно анализируются предпосылки учебной деятельности (в том числе умение сохранять рабочую позу, ожидать, завершать задание и переключаться), а также выявляются сенсорные факторы риска и способы снижения перегрузки. По

результатам диагностики определяется оптимальный формат занятий (индивидуальный или в мини-группе) и необходимый объем педагогической поддержки, включая тьюторскую помощь. Итогом этапа является индивидуальный маршрут подготовки к школе, в котором цели и средства работы распределяются с учетом приоритетов развития ребенка и образовательной ситуации.

На втором коррекционно-развивающем этапе формируются школьно-значимые навыки. Коррекционно-развивающая работа направляется на развитие речевой или альтернативной коммуникации. Выбор приоритетного направления – развития устной речи или внедрение средств альтернативной коммуникации – определяется возрастом ребенка, уровнем сформированности предречевых и речевых навыков, интеллектуальными предпосылками, состоянием артикуляционного аппарата и моторной сферы, а также сенсорными особенностями. Отсутствие сформированных речевых навыков к старшему дошкольному возрасту, выраженная задержка и неравномерность интеллектуального развития, бедность и однообразие вокализаций, а также недостаточное развитие слуховой модальности восприятия речи являются показанием к введению средств альтернативной коммуникации. Для формирования навыков альтернативной коммуникации у дошкольников с РАС используются коммуникативные доски и книги, формируют навыки глобального чтения, используют естественные коммуникативные жесты и отдельные жесты из русского жестового языка, систему PECS. Широкое распространение в работе с детьми с РАС получила система PECS, не требующая предварительно сформированных умений и позволяющая опираться на значимые для ребёнка стимулы (например, пищевые). Обучение осуществляется при участии коммуникативного партнёра и ассистента, формирующих у дошкольника навык обмена изображения желаемого объекта на сам объект. Последующее усложнение условий обмена обеспечивает переход к навыкам построения предложений и формулирования ответов на вопросы взрослого [11]. Параллельно формируются предпосылки учебной деятельности: следование инструкции, работа по образцу, выполнение последовательности заданий. Особое внимание уделяется развитию саморегуляции, формированию социально приемлемых форм поведения в учебной ситуации. В этих целях повышают предсказуемость учебной среды что достигается применением визуальных таймеров, визуального расписания, визуализированных алгоритмов решения учебных задач, а также посредством анализа и модификации условий, провоцирующих поведенческие срывы и отказ от деятельности. Развитие коммуникативных навыков, как речевых, так и альтернативных, обеспечивает возможность сообщать о потребностях, что также

способствует снижению частоты поведенческих срывов. Также осуществляется постепенная подготовка к групповым формам работы за счет увеличения длительности фронтальной активности и тренировки завершения деятельности по сигналу взрослого. «Подходы к коррекции и развитию должны быть системными, с четкой фиксацией результата и его переносом в естественные ситуации» [2, с. 159].

На третьем этапе осуществляется подготовка к условиям начальной школы. На данном этапе важно не «адаптировать дошкольника к школьной среде», а сформировать готовность к типовым школьным требованиям и организовать передачу информации в школу. Содержание этапа включает введение элементов учебной деятельности, приближенных к школьным форматам: последовательное выполнение нескольких заданий, организацию работы по «станциям», использование школьных принадлежностей и поддержание порядка в них. Дополнительно осуществляется тренировка соблюдения правил поведения, предполагающая ожидание очереди, смену деятельности по сигналу и соблюдение установленных границ. Параллельно проводятся консультации родителей по вопросам режима, самостоятельности ребенка и закрепления сформированных навыков в домашних ситуациях. Логика преемственности снижает риск резкой дезадаптации при поступлении в 1 класс [1; 3].

Рассмотренные принципы и этапы позволяют выделить целевые направления подготовки к школе старших дошкольников с РАС и возможные критерии сформированности навыков (таблица 1).

Таблица 1. Направления психолого-педагогической подготовки к школе старших дошкольников с РАС

Направление	Методы и примеры приемов	Планируемые результаты
Формирование социально-коммуникативной готовности к обучению в школе	Словесные методы: речевое моделирование, инструктаж, проговаривание правил общения. Наглядные методы: визуальные подсказки (карточки/пиктограммы), визуальные правила, визуальное расписание коммуникации. Практические методы: упражнения в ситуациях просьбы/выбора/отказа/обращения за помощью, коммуникативные игры и сценарии взаимодействия.	Ребенок обращается за помощью и/или сообщает о потребности приемлемым способом в большинстве типичных ситуаций; участвует в совместной деятельности со взрослым и/или сверстником с опорой на подсказки.
Формирование эмоционально-волевой готовности (произвольности и саморегуляции)	Словесные методы: короткие инструкции, вербализация шагов задания и правил. Наглядные методы: карточки «сначала — потом», визуальные алгоритмы действий, таймер как наглядная опора времени. Практические методы: поэтапное формирование навыка (подсказки с постепенным снятием), упражнения на	Ребенок следует инструкции взрослого и выполняет задание по образцу; сохраняет участие в деятельности заданное время (ориентировочно 10–15 минут с поддержкой); использует согласованный способ

Направление	Методы и примеры приемов	Планируемые результаты
	ожидание/переключение, обучение приемлемому способу «перерыва».	самопомощи при перегрузке или трудности.
Формирование когнитивных предпосылок обучения	Словесные методы: объяснение и уточняющие вопросы в доступной форме. Наглядные методы: демонстрация образца, работа с предметными и графическими материалами. Практические методы: дидактические игры на классификацию, соотнесение, сериацию, развитие представлений об окружающем мире; упражнения на выполнение 1–2-шаговых заданий.	Ребенок понимает обращенную речь и выполняет 1–2-шаговые инструкции в знакомых ситуациях; выполняет базовые учебные операции, необходимые для участия в занятии.
Формирование мотивационной готовности к обучению в школе	Словесные методы: позитивная обратная связь, поддерживающие комментарии. Наглядные методы: наглядная система поощрений (жетоны/карточки), визуализация достижения результата. Практические методы: подбор индивидуально значимых подкреплений, включение интересов ребенка в задания, постепенное увеличение требований при сохранении успеха.	Ребенок включается в совместную деятельность, принимает систему поощрений и демонстрирует устойчивость участия в задании при умеренных трудностях; повышается частота самостоятельного начала выполнения задания при минимальной подсказке.

Подготовка к обучению в школе старших дошкольников с РАС должна быть ориентирована на развитие предпосылок: коммуникации, учебного поведения, саморегуляции, социальных навыков и сенсорной устойчивости. Эффективность подготовки повышается при коррекционно-развивающей работе, основанной на диагностике, структурировании среды, визуальной поддержке, генерализации навыков и дифференциальном подходе к обучающимся с РАС. Условия организации обучения являются необходимой основой результативной подготовки к обучению в школе. Мероприятия по преемственности «детский сад — школа» целесообразно строить как передачу эффективных условий обучения и сформированных навыков, что снижает риски трудностей школьного периода.

Таким образом, готовность детей с РАС к школьному обучению представляет собой интегративное образование, объединяющее социально-коммуникативный, эмоционально-волевой, мотивационный и познавательный компоненты. Данные компоненты формируются в процессе психолого-педагогической работы, организованной в три этапа эффективность которой обеспечивается комплексом специальных образовательных условий, созданных в дошкольной образовательной организации.

Список литературы

1. Северина, В.Ф. Организация обучения детей с ранним детским аутизмом в системе инклюзивного образования / В.Ф. Северная, Н.В. Кириенкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75 (1). – С. 150–154.

2. Казанцева, Г.А. Педагогические подходы к коррекции и развитию детей с РАС / Г.А. Казанцева, О.А. Сизова, О.Н. Кислова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87 (4). – С. 158–160.
3. Кулимова, Р.Х. Особенности организации работы с аутичными детьми на начальном этапе обучения / Р.Х. Кулимова, О.И. Михайленко // Журнал СФУ. Гуманитарные науки. – 2024. – № 11. – С. 2213–2221.
4. Никольская О.С. Аутичный ребёнок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 1997. – 341 с.
5. Додзина, О.Б. Особенности речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра / О.Б. Додзина, А.В. Леденева // Человеческий капитал. – 2025. – № 8 (200).– С. 165-172. DOI: 10.25629/HC.2025.08.15
6. Додзина, О.Б. Регуляция поведения детей с аутизмом речевыми инструкциями / О.Б. Додзина // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 6 (137).– С. 182-186.
7. Никольская, О.С. Изучение проблемы детского аутизма в России / О.С. Никольская // Дефектология. – 2014. –№ 4. – С. 14–22.
8. Додзина, О.Б. Особенности стереотипизации деятельности в коррекции раннего детского аутизма / О.Б. Додзина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2000. – № 3 (18).– С. 104-112.
9. Алхимина, Н.Ю. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки педагогов к работе с обучающимися с расстройством аутистического спектра / Н.Ю. Алхимина, Л.В. Блинов // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 12. – С. 192–199.
10. De Giambattista, C. Subtyping the Autism Spectrum Disorder: Comparison of Children with High Functioning Autism and Asperger Syndrome / C. De Giambattista, P. Ventura, P. Trerotoli, M. Margari, R. Palumbi, L. Margari // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2019. – № 49. – P. 138-150. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-018-3689-4
11. Syriopoulou-Delli, C. K. Effectiveness of Different Types of Augmentative and Alternative Communication (AAC) in Improving Communication Skills and in Enhancing the Vocabulary of Children with ASD: a Review / C. K. Syriopoulou-Delli, G. Eleni // Review Journal of Autism and Developmental Disorders, – 2022.– № 9, – P.493–506. DOI: https://doi.org/10.1007/s40489-021-00269-4

Дата публикации 15.09.2026

УДК 159.944.4:373.2

Тлеупова Э.М. Комплексная диагностика профессионального выгорания воспитателей дошкольных образовательных организаций как основа психокоррекционной работы

Тлеупова Эльвина Маликовна
магистрант 2 курса, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»
г. Евпатория, Российская Федерация
malikovalina749@gmail.com

Comprehensive diagnostics of professional burnout among preschool teachers as a basis for psychocorrective work

Tleupova Elvina Malikovna
2nd-year Master's student, Evpatoria Institute of Social Sciences (branch)
V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Evpatoria, Russian Federation

Аннотация. В статье обосновывается необходимость комплексной диагностики профессионального выгорания воспитателей ДОО перед началом и при оценке психокоррекционной работы. Цель исследования – определить диагностические блоки, позволяющие перейти от констатации уровня выгорания к выбору коррекционных мишеней. На основе теоретического анализа современных исследований предложена четырехблочная диагностическая матрица: проявления выгорания, функциональные ресурсы, профессиональный контекст и динамика состояния. Конкретизированы примеры валидированного диагностического инструментария, критерии оценки изменений по схеме «до – после» и принципы учета возраста, стажа и личностных особенностей при индивидуализации диагностической гипотезы. Статья носит теоретико-аналитический характер; собственное эмпирическое исследование не проводилось.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, воспитатель ДОО, психодиагностика, психологическая коррекция, профессиональный стресс, психологические ресурсы, педагогическая психология.

Abstract. The article substantiates the need for comprehensive assessment of professional burnout among preschool teachers before and during psychocorrective work. The aim is to identify diagnostic blocks that make it possible to move from merely recording burnout severity to selecting correction targets. Based on a theoretical analysis of recent studies, a four-block diagnostic matrix is proposed: burnout manifestations, functional resources, professional context, and state dynamics. Examples of validated assessment instruments, pre–post effectiveness criteria, and principles for considering age, work experience, and personality characteristics when individualizing the diagnostic hypothesis are specified. The article is theoretical and analytical; no original empirical study was conducted.

Keywords: professional burnout, preschool teacher, psychological assessment, psychological correction, occupational stress, psychological resources, educational psychology.

Введение

Профессиональное выгорание воспитателя дошкольной образовательной организации обычно обнаруживается через жалобы на усталость, снижение эмоциональной включенности, раздражительность, ощущение профессиональной несостоятельности или через результаты опросников. Однако для психокоррекционной работы самого факта наличия выраженных признаков недостаточно. Психологу важно понимать, какие компоненты состояния требуют первоочередного внимания, в каких рабочих ситуациях они проявляются, какие ресурсы уже доступны человеку и по каким признакам можно будет оценить реальные изменения после программы.

В современной исследовательской практике проблема особенно заметна применительно к дошкольному образованию. Н.А. Руднова и Е.В. Дворская, анализируя профессиональное выгорание воспитателей и качество взаимодействия с детьми, обращают внимание не только на получаемые показатели, но и на трудности самой эмпирической процедуры: небольшие выборки, чувствительность темы, ограничения анонимности и возможное влияние условий обследования на ответы участников [1, с. 7–21]. Это означает, что диагностика выгорания является не нейтральным измерением, а частью профессионального взаимодействия, качество которого способно повлиять на достоверность данных.

Дополнительное основание для комплексного подхода дают результаты исследования сотрудников дошкольных образовательных организаций, выполненного с сочетанием количественных методик и глубинного интервью. Авторы показали, что опросниковых показателей может быть недостаточно для понимания субъективного опыта педагогов; качественные данные позволили выявить переживание сложного психологического пространства работы и дефицит способов безопасной переработки накопленного эмоционального напряжения [2, с. 573–579]. Следовательно, при планировании коррекции необходимо диагностировать не только выраженность синдрома, но и тот профессиональный контекст, в котором он поддерживается.

Цель статьи – обосновать структуру комплексной диагностики профессионального выгорания воспитателей ДОО как основы проектирования и последующей оценки психокоррекционной работы. Задачи исследования состоят в том, чтобы: 1) определить ограничения диагностической стратегии, основанной только на одном итоговом показателе; 2) выделить содержательные блоки диагностического обследования; 3) предложить последовательность использования

данных при выборе коррекционных мишеней и оценке динамики. Собственное эмпирическое исследование в рамках статьи не проводилось.

Материалы и методы

Работа носит теоретико-аналитический характер. Материалом стали современные отечественные и зарубежные научные публикации 2023–2026 гг., посвященные профессиональному выгоранию педагогов, особенностям состояния работников дошкольного образования, психологическому благополучию, эмоциональной регуляции и оценке эффективности психологических вмешательств. Использовались методы теоретического анализа, сопоставления исследовательских подходов, обобщения и моделирования.

При анализе учитывалась методологическая неоднородность исследований выгорания. З.В. Луковцева отмечает, что современные работы опираются на различные теоретические модели и диагностические стратегии, а результаты самоотчетных опросников могут зависеть от субъективности и установочного поведения обследуемых [3, с. 293–305]. Для практики психолога это принципиально: ни одна шкала не должна автоматически превращаться в заключение о причинах состояния или в готовый план коррекции.

В качестве результата теоретического анализа далее предлагается четырехблочная диагностическая матрица. Она является авторской схемой организации обследования, а не новой психометрической методикой. Ее назначение – связать уже существующие диагностические данные с логикой психокоррекционной работы и сделать интерпретацию более функциональной.

Результаты и обсуждение

Первое ограничение моноинструментальной диагностики связано с тем, что одинаковый итоговый уровень выгорания может формироваться при разных сочетаниях проявлений. Для одного воспитателя ведущим становится истощение, для другого – эмоциональное дистанцирование, для третьего – стойкое переживание снижения профессиональной результативности. Если ориентироваться только на общий балл, эти различия сглаживаются. Между тем именно профиль проявлений определяет содержание первых коррекционных задач: восстановление, работа с эмоциональной включенностью, изменение неадаптивных профессиональных установок или поддержка чувства компетентности.

Второе ограничение состоит в смешении выгорания с близкими, но не тождественными состояниями. Жалобы на усталость могут быть связаны с временной перегрузкой; сниженное настроение – с обстоятельствами, выходящими за пределы

профессиональной сферы; раздражительность – с хроническим дефицитом сна или соматическим неблагополучием. Диагностика в образовательной организации не заменяет медицинскую или клиническую оценку, поэтому ее задача – фиксировать профессионально обусловленные проявления и одновременно видеть границы собственной компетенции. Такой подход снижает риск объяснять любой психологический дискомфорт только «выгоранием».

Третье ограничение – дефицитарная направленность обследования. Если психолог измеряет только неблагополучие, он получает перечень проблем, но почти не получает информации о том, на что можно опереться в коррекции. Для оценки ресурсной стороны целесообразно использовать русскоязычную версию PERMA-Profiler, апробированную на российской выборке и примененную в масштабном исследовании воспитателей дошкольных образовательных учреждений [4, с. 85–100]. При необходимости более точной оценки деятельностных и личностных ресурсов диагностический комплекс может быть дополнен Утрехтской шкалой увлеченности работой (UWES) и кратким портретным опросником «Большой пятерки» (Б5-10), которые использовались при исследовании профессионального благополучия педагогов ДОУ [5, с. 282–301]. Эти методики следует включать не автоматически, а только тогда, когда соответствующий показатель связан с задачами программы и способен уточнить коррекционную мишень.

Четвертое ограничение связано с недостаточным учетом профессионального контекста. Современные обзоры зарубежных исследований показывают, что выгорание педагогов связано с рабочей нагрузкой, самоэффективностью, социальной поддержкой, обратной связью и возможностью влиять на профессиональные решения [6, с. 43–52]. Поэтому результат индивидуального тестирования нельзя интерпретировать изолированно от режима работы, характера взаимодействия с коллегами и родителями, организационной поддержки и повторяющихся стрессовых ситуаций.

При индивидуализации диагностической гипотезы необходимо также учитывать возраст, стаж и личностные особенности, не приписывая им статус прямых причин выгорания. В исследовании Н.А. Рудновой и Е.В. Дворской более высокая деперсонализация была связана с меньшим стажем работы воспитателей, тогда как значимых связей симптомов профессионального выгорания с возрастом обнаружено не было [1, с. 7–21]. Вместе с тем крупное исследование российских воспитателей показало связи возраста и стажа с общим психологическим благополучием и отдельными его компонентами [4, с. 85–100], а модель профессионального

благополучия педагогов ДОУ учитывает различия, связанные с возрастом, стажем и личностными чертами [5, с. 282–301]. Поэтому эти характеристики целесообразно использовать как переменные, уточняющие интерпретацию результатов и выбор диагностических мишеней, а не как самостоятельное доказательство причин выгорания.

С учетом обозначенных ограничений целесообразно организовать диагностическое обследование в виде четырех взаимосвязанных блоков (табл. 1). Такая структура позволяет перейти от вопроса «насколько выражено выгорание?» к вопросам «что именно поддерживает неблагополучие?», «какие ресурсы сохранены?» и «какие изменения следует считать значимыми?».

Таблица 1. Диагностические блоки и их функции в психокоррекционной работе

Диагностический блок	Что уточняется	Практическая функция
1. Проявления выгорания	Выраженность и профиль компонентов; MBI в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой	Определение исходного профиля и приоритетных коррекционных мишеней
2. Функциональные ресурсы	Благополучие и вовлеченность: PERMA-Profiler, UWES; при необходимости личностного анализа – Б5-10	Выявление сохранных ресурсов и индивидуализация психокоррекции
3. Профессиональный контекст	Стрессовые ситуации, нагрузка, поддержка; структурированная беседа и социально-демографическая анкета (возраст, стаж и др.)	Различение индивидуальных и средовых источников напряжения, уточнение диагностической гипотезы
4. Динамика состояния	Повторные показатели «до – после» в сопоставимых условиях; количественная и качественная динамика	Оценка эффекта программы; при будущей апробации – парный t-критерий или критерий Уилкоксона и анализ переноса навыков

Первый блок – проявления выгорания – выполняет функцию исходной фиксации состояния. В качестве базового инструмента может использоваться Maslach Burnout Inventory (MBI) в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой; именно этот вариант применялся в исследовании воспитателей ДОО Н.А. Рудновой и Е.В. Дворской [1, с. 7–21]. Оценка по отдельным шкалам позволяет анализировать не только общий уровень неблагополучия, но и профиль эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений. Для последующего сравнения важно заранее зафиксировать те показатели, которые будут повторно измеряться после коррекционной программы, и не менять инструмент без содержательного основания.

Второй блок – функциональные ресурсы – нужен для ответа на вопрос о том, за счет чего воспитатель способен справляться с профессиональной нагрузкой. Для оценки психологического благополучия может применяться русскоязычный PERMA-Profiler [4, с. 85–100]; для оценки вовлеченности в работу – Утрехтская шкала увлеченности работой (UWES), а при необходимости учета личностного компонента – краткий портретный опросник «Большой пятерки» (Б5-10) [5, с. 282–301]. Диагностика не должна превращаться в длинную батарею тестов: из перечисленных инструментов выбираются только те, которые соответствуют гипотезе и задачам конкретной психокоррекционной программы.

Третий блок – профессиональный контекст – целесообразно собирать с помощью краткой структурированной беседы, анкеты профессиональных трудностей и социально-демографической анкеты с указанием возраста, стажа, квалификационной категории и значимых условий работы. Вопросы могут касаться моментов наибольшего напряжения в течение рабочего дня, способов восстановления после смены, взаимодействия с родителями, коллегами и администрацией, возможности получить помощь, характера дополнительных обязанностей. Важно не превращать этот блок в оценку работодателя или поиск «виновной стороны». Его задача – обнаружить устойчивые условия и индивидуальные особенности, без учета которых коррекционная гипотеза может оказаться слишком общей.

Четвертый блок – динамика – отличает диагностическое сопровождение от разовой констатации. Он предполагает схему «до – после» с повторным применением тех же ключевых методик и по возможности в сопоставимых условиях обследования. Количественная эффективность оценивается по направлению и величине изменений выбранных показателей; при будущей эмпирической апробации для связанных измерений может использоваться парный t-критерий Стьюдента при выполнении его предпосылок либо критерий Уилкоксона при их невыполнении. Качественными критериями служат появление устойчивых способов восстановления, снижение избегания сложных профессиональных ситуаций, готовность обращаться за поддержкой и перенос освоенных приемов саморегуляции в реальную работу. В настоящей статье результаты такого статистического анализа не приводятся, поскольку собственное эмпирическое исследование не проводилось.

Зарубежные данные подтверждают необходимость отслеживать не только симптомы, но и процессы, через которые меняется состояние педагога. В систематическом обзоре и метаанализе программ для учителей показано, что психологические вмешательства способны снижать профессиональное выгорание и

стресс, однако эффекты зависят от дизайна программы, а многие вмешательства требуют значительных временных и организационных ресурсов [7]. Для дошкольной организации это аргумент в пользу минимально достаточной диагностической батареи и заранее определенных критериев эффективности.

Исследование воспитателей дошкольных учреждений в США и Корее показывает взаимосвязи психологического благополучия, эмоциональной регуляции и эмоциональной отзывчивости педагога [8]. Для диагностики это означает, что одинаковая внешняя профессиональная нагрузка может сопровождаться разными способами регулирования переживаний. Поэтому при выборе коррекционной мишени полезно различать сам факт наличия трудной ситуации и способ, которым воспитатель эмоционально в нее включается.

Отдельного внимания требует эмоциональный труд – необходимость управлять выражением собственных эмоций в соответствии с требованиями профессиональной роли. В исследовании воспитателей раннего детства S. Carey и A. Sutton показано, что поверхностное эмоциональное «разыгрывание» связано с более низким благополучием, а организационная поддержка и личностные ресурсы способны смягчать неблагоприятные эффекты эмоционального труда [9]. Следовательно, беседа о профессиональных ситуациях должна включать не только вопрос «что произошло?», но и вопрос «что приходилось чувствовать, скрывать или демонстрировать в этой ситуации?».

Систематический обзор J. Ng, M. Rogers и C. McNamara, посвященный выгоранию работников раннего образования, связывает риск неблагополучия с низким социальным капиталом, слабостью профессиональных отношений, организационной несогласованностью и дефицитом возможностей профессионального развития; авторы также указывают на потенциальную полезность рефлексивных, консультативных и коучинговых вмешательств [10, с. 173–206]. Для предложенной диагностической логики это особенно важно: сведения о профессиональных отношениях должны влиять на проектирование программы, а не оставаться формальной «социальной характеристикой» выборки.

Результаты исследования дошкольных педагогов Y. Zhang, C. Wang и F. Zhang показывают, что воспринимаемая организационная поддержка способна менять связь профессионального стресса и выгорания [11, с. 1133–1146]. Это подтверждает необходимость различать индивидуально-психологическую и организационную части коррекционной мишени. Психолог может обучать способам саморегуляции, но

не должен интерпретировать устойчивое неблагополучие как исключительно личную неспособность педагога справляться с нагрузкой.

На основе четырех диагностических блоков можно выстроить последовательность обследования. На первом этапе педагогам сообщаются цель, правила конфиденциальности и формат использования результатов. Для чувствительной темы это не формальность: участник должен понимать, что диагностика предназначена для психологической помощи и исследовательской оценки программы, а не для аттестации его профессиональной пригодности. На втором этапе проводится базовое количественное обследование: MBI используется для фиксации профиля выгорания, а один или несколько ресурсных показателей (например, PERMA-Profiler или UWES) выбираются в соответствии с содержанием планируемой программы.

На третьем этапе количественные данные дополняются короткой качественной частью. Она особенно полезна, если профиль показателей противоречив: например, выраженное истощение сочетается с высокой вовлеченностью или низкий общий балл выгорания – с повторяющимися жалобами на эмоциональную отстраненность. Здесь важно уточнить конкретные эпизоды и условия, не превращая беседу в клиническое интервью.

На четвертом этапе формируется коррекционная гипотеза. Она должна связывать проявление, возможный поддерживающий механизм и ресурс. Например, высокая эмоциональная истощаемость при отсутствии способов краткого восстановления задает одну траекторию работы; выраженное дистанцирование на фоне конфликтного общения – другую; снижение чувства профессиональной эффективности при сохранном интересе к профессии – третью. Такая гипотеза не является диагнозом и может уточняться по ходу программы.

На пятом этапе выполняется повторная диагностика. Оптимально сохранять одинаковые условия заполнения и те же ключевые показатели. Количественная динамика сопоставляется с исходными значениями, а качественная – с заранее заданными поведенческими признаками изменений: что стало легче, какие ситуации по-прежнему вызывают максимальное напряжение, какие приемы восстановления и саморегуляции реально используются, стало ли проще обращаться за поддержкой и включаться в сложные профессиональные взаимодействия. Это позволяет отличить формальное знание техники от ее переноса в повседневную работу.

Предлагаемая схема также задает требования к интерпретации результатов групповой программы. Снижение среднего уровня выгорания по группе может

скрывать разные индивидуальные траектории. У части участников изменяется прежде всего истощение, у других – отношение к профессиональным достижениям, у третьих количественные показатели остаются близкими к исходным, но меняется субъективная управляемость состояния. Поэтому итоговая оценка должна сочетать групповую динамику и анализ индивидуальных профилей без раскрытия персональных результатов администрации или коллегам.

Практическое значение четырехблочной матрицы состоит в том, что она помогает сократить разрыв между психодиагностикой и психокоррекцией. В образовательной практике нередко эти этапы существуют отдельно: сначала участники заполняют большой набор методик, затем для всей группы проводится одинаковая программа. Предлагаемый подход предполагает обратную связь: диагностический блок должен либо влиять на содержание коррекции, либо использоваться для оценки ее результата. Если показатель не выполняет ни одной из этих функций, необходимость его включения в обследование сомнительна.

Ограничением предложенной модели является ее теоретический характер. Она не проходила самостоятельной психометрической верификации и не заменяет валидированные диагностические методики. Перспективой дальнейшей работы является апробация матрицы в конкретной дошкольной образовательной организации: оценка приемлемости объема обследования для воспитателей, согласованности количественных и качественных данных и чувствительности выбранных показателей к изменениям после психокоррекционной программы.

Выводы

Комплексная диагностика профессионального выгорания воспитателей ДОО должна решать более широкую задачу, чем установление «уровня выгорания». Для проектирования психокоррекционной работы необходимо одновременно учитывать профиль проявлений, функциональные ресурсы педагога, профессиональный контекст и динамику состояния. Возраст, стаж и личностные особенности целесообразно рассматривать как переменные, уточняющие диагностическую гипотезу и выбор мишеней, но не как автоматически доказанные причины выгорания.

Предложенная четырехблочная диагностическая матрица связывает обследование с практическими решениями. Для блока проявлений выгорания может использоваться MBI в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой; для оценки ресурсов – русскоязычный PERMA-Profiler, UWES и, при необходимости, Б5-10. Эти методики образуют не обязательную единую батарею, а набор валидированных

инструментов, из которого выбираются показатели, непосредственно связанные с задачами конкретной программы.

Эффективность психокоррекции целесообразно оценивать по схеме «до – после» при сохранении одинаковых условий повторной диагностики. В будущей эмпирической апробации количественные изменения связанных измерений могут проверяться парным t-критерием Стьюдента при выполнении его предпосылок либо критерием Уилкоксона; качественная оценка должна отражать использование способов восстановления, снижение избегания сложных ситуаций, готовность обращаться за поддержкой и перенос навыков саморегуляции в реальную работу. Поскольку статья носит теоретико-аналитический характер, собственные результаты такого анализа в ней не представлены.

Список литературы

1. Руднова Н.А., Дворская Е.В. Профессиональное выгорание воспитателей и качество взаимодействия с детьми: опыт и сложности эмпирического исследования // Современное дошкольное образование. 2026. Т. 20. № 2. С. 7–21. DOI: 10.24412/2782-4519-2026-20-2-7-21.
2. Темаев Т.В., Темаева И.В., Трубецков А.Д., Комлева Н.Е., Чусляева Д.А. Особенности эмоционального выгорания сотрудников дошкольных образовательных организаций // Гигиена и санитария. 2023. Т. 102. № 6. С. 573–579. DOI: 10.47470/0016-9900-2023-102-6-573-579.
3. Луковцева З.В. Современные тенденции в изучении эмоционального выгорания педагогов в психологии и нейронауках // Вестник практической психологии образования. 2025. Т. 22. № 4. С. 293–305. DOI: 10.17759/bppe.2025220418.
4. Волкова Е.Н., Руднова Н.А., Исаева О.М., Акимова А.Ю., Корниенко Д.С., Семенов Ю.И. Психологическое благополучие воспитателей дошкольных образовательных учреждений России // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 3. С. 85–100. DOI: 10.17759/pse.2023280307.
5. Волкова Е.Н., Исаева О.М., Макаревская Ю.Э., Кисель А.В. Модель профессионального благополучия педагогов дошкольных образовательных учреждений // Интеграция образования. 2024. Т. 28. № 2. С. 282–301. DOI: 10.15507/1991-9468.115.028.202402.282-301.
6. Кочетков Н.В., Маринова Т.Ю., Орлов В.А., Расходчикова М.Н., Хаймовская Н.А. Актуальные зарубежные исследования профессионального выгорания у учителей // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12. № 2. С. 43–52. DOI: 10.17759/jmfp.2023120204.
7. Beames J.R., Spanos S., Roberts A., McGillivray L., Li S., Newby J.M., O'Dea B., Werner-Seidler A. Intervention Programs Targeting the Mental Health, Professional Burnout, and/or Wellbeing of School Teachers: Systematic Review and Meta-Analyses // Educational Psychology Review. 2023. Vol. 35. Article 26. DOI: 10.1007/s10648-023-09720-w.
8. Byun S., Jeon L. Preschool teachers' psychological wellbeing, emotion regulation, and emotional responsiveness: a US-Korea comparison // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Article 1152557. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1152557.

9. Carey S., Sutton A. Early childhood teachers' emotional labour: The role of job and personal resources in protecting well-being // Teaching and Teacher Education. 2024. Vol. 148. Article 104699. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104699.
10. Ng J., Rogers M., McNamara C. Early childhood educator's burnout: A systematic review of the determinants and effectiveness of interventions // Issues in Educational Research. 2023. Vol. 33. No. 1. P. 173–206. URL: https://www.iier.org.au/iier33/ng-abs.html (accessed: 09.09.2026).
11. Zhang Y., Wang C., Zhang F. The relationship between job stress and job burnout of preschool teachers during the COVID-19: The moderation of perceived organizational support // Work. 2024. Vol. 79. No. 3. P. 1133–1146. DOI: 10.3233/WOR-230151.

Дата публикации 22.09.2026

УДК 37.015.3

Уварова Л.Н., Ермолова Е.А., Психология геймификации в образовании: как игровые элементы влияют на мотивацию к учебе

Уварова Людмила Николаевна
кандидат психологических наук, доцент, кафедра психолого-педагогического образования, Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологии
Россия, г. Стерлитамак
l.n.uvarova@struust.ru

Ермолова Елизавета Алексеевна
студентка филологического факультета, Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологии, Россия, г. Стерлитамак
liza.ermolova.99@mail.ru

Psychology of gamification in education: how game elements influence motivation to learn

Uvarova Lyudmila Nikolaevna
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychological and Pedagogical Education, Sterlitamak Branch of the Ufa University of Science and Technology, Russia, Sterlitamak

Ermolova Elizaveta Alekseevna
Student of the Faculty of Philology, Sterlitamak Branch of the Ufa University of Science and Technology, Russia, Sterlitamak

Аннотация: Статья посвящена исследованию психологических механизмов геймификации в образовании. Целью работы является выявление того, как различные игровые элементы влияют на мотивацию учащихся, предложить их классификацию по мотивационным эффектам. На примере приложения Duolingo показано, что одни элементы усиливают ощущение автономности и компетентности, тогда как другие могут подрывать мотивацию и даже провоцировать тревожность.

Ключевые слова: геймификация, цифровизация образования, учебная мотивация, игровые элементы, игровые механики, психология обучения

Abstract: The article is devoted to the study of the psychological mechanisms of gamification in education. The aim of the work is to identify how various game elements influence students' motivation and to propose a classification of them based on motivational effects. Using the Duolingo app as an example, it is shown that some elements enhance the sense of autonomy and competence, while others may undermine motivation and even provoke anxiety.

Keywords: gamification, digitalization of education, learning motivation, game elements, game mechanics, learning psychology

Цифровизация образования в последнее время приобрела особо ускоряющийся характер. Если ранее внедрение технологий в учебу ограничивалось введением электронных версий книг, созданиями презентаций и показом обучающих роликов прямо во время урока, то сегодня на первый план выходят вопросы глубинной реорганизации всей образовательной среды. В этой области особый интерес вызывают подходы, которые апеллируют к естественным психологическим механизмам вовлеченности человека. Так, опираясь на многовековой опыт игровой деятельности человека, ученые привносят в образование геймификацию. Геймификация может предложить перенести структурные, динамические и эмоциональные характеристики игры в неигровой контекст обучения [1; с. 32-34].

Однако, несмотря на обилие геймифицированных платформ, остаются открытые вопросы о том, какие именно психологические механизмы стоят за эффективностью этих сервисов и в каких условиях игровые элементы усиливают или понижают учебную мотивацию и вовлеченность [2; с. 27-30].

В современной психологии геймификация рассматривается через призму теории самодетерминации Эдварда Деси и Ричарда Райана. Согласно этой теории, устойчивая мотивация в человеке возникает только при удовлетворении и синтезе трех психологических потребностей: Автономия (стремление чувствовать себя инициатором собственных действий, иметь возможность выбора и контроля над деятельностью), Компетентность (желание достигать результатов и чувствовать эффективность от деятельности), Связь с другими (стремление к принадлежности и социальном признании) [3; с. 100-106].

В контексте геймификации вопрос заключается в том, на каком уровне игровые элементы удовлетворяют эти потребности, а на каком — деморализуют их. Например, система уровней прогресса может усиливать ощущение эффективности собственных действий. С другой стороны, таблицы лидеров могут подрывать автономию человека и даже провоцировать тревогу, особенно у учащихся с низкой самооценкой.

Кроме этого, теория когнитивной оценки уточняет, что внешние факторы, такие как вознаграждения или наказания, могут как усиливать, так и ослаблять внутреннюю мотивацию. Это зависит от того, воспринимаются ли эти факторы как контролирующие или как информативные. В первом случае, человек воспримет игровой элемент как давление и его мотивация заметно снизится. Во втором случае, игровой элемент воспримется как информация о прогрессе и мотивация, напротив, возрастет.

Стоит упомянуть и о концепции «потока» М. Чиксентмихайи, в которой описывается, что состояние полного погружения достигается за счет баланса сложностей и навыков, цели и мгновенной обратной связи. Кроме этого, в нейробиологии есть подтверждение, что дофаминовая система реагирует не на само удовольствие, а на предвкушение награды от действия. Таким образом, игровые циклы (стимул—действие—награда) создают дофаминовую петлю, которая завлекает человека в процесс [4; с. 15-18].

Важно классифицировать игровые элементы и их эффекты:

- Внешняя мотивация (очки за прохождение заданий, таблицы лидеров) — способна подтолкнуть человека к быстрому росту активности. Однако такой элемент не редко может служить созданию мнимой мотивации «учусь ради очков» или вызвать тревогу у слабых учеников.
- Поддержка компетентности (карточки прогресса и уровни) — дают наглядную обратную связь и ощущение эффективности от учебы. Эффект гештальта подталкивает учеников к завершению цикла.
- Поддержка автономии (сюжет, квесты с возможностью выбора) — одни из самых эффективных, но сложных механик, которые превращают скучную задачу в интересную игру и повышает увлеченность.
- Социальные механики (кооперация с другими учащимися) — совместная деятельность дает более высокие результаты, однако возможна проблема негативного соперничества.

Если говорить об оценке эффективности, то по результатам исследований, геймификация показала значительный эффект в улучшении учебных достижений, вовлеченности и усилении мотивации. Особенно выражен эффект в предметах с высоким уровнем абстракции, где игровая визуализация помогает сделать невидимые ученикам связи видимыми.

Однако, вместе с тем, по ряду исследований, фиксируется ситуация, при которой геймификация либо не дает эффекта, либо демонстрирует отрицательную динамику у учащихся (снижение внутренней мотивации при избытке внешних стимулов, тревога, выученная беспомощность и другое) [5; с. 30-34].

Таким образом, вывод современной науки в том, что эффективность геймификации контекстно-зависима. Результативность зависит от возраста (детям подходят внешние стимулы, а взрослым — автономия), предмета (некоторые науки геймифицируются лучше и проще) и формата обучения.

Анализ конкретного образовательного приложения позволяет проследить как реализуются теоретические положения о геймификации.

Один из самых известных примеров — Duolingo. Это образовательное приложение для изучения языков, которое использует геймификацию в разных аспектах обучения. Так, в приложении присутствуют системы очков и стриков для поддержания регулярности обучения. Психологический анализ показывает, что долгосрочный успех в образовании объясняется не столько очками, сколько боязнью их потерять и прервать цепочку, что активирует эффект Цейгарник (стремление завершить незаконченное действие). Приложение так же использует адаптивную сложность, которая удерживает пользователя в зоне ближайшего развития — приложение дает уже выученные слова с новыми, способствуя развитию. В Duolingo присутствуют карточки прогресса («вы знаете уже … слов»), достижения (за занятие в определенное время суток или количества выполненных заданий без ошибок), медали (за выполнение заданий за определенный месяц). Кроме этого, присутствуют социальные функции. Пользователь может создать свой аккаунт с персонализированным аватаром, добавлять друзей в приложении и участвовать вместе с ними в турнирах.

Несмотря на обширную базу данных и большое количество позитивных результатов, в изучении геймификации все еще остается ряд открытых вопросов, требующих анализа. Разные определения и наборы механик мешают сравнивать исследования, не хватает долгосрочных экспериментов (длинною в год и более), часто игнорируется индивидуальность обучающегося, а использование дофаминовых механизмов в огромных количествах граничит с манипуляцией поведения и формированием зависимости у пользователей [6; с. 120-130].

Таким образом, геймификация — это мощный инструмент в развитии образования, однако, он требует острожного и психологически обоснованного подхода. Ключем к успеху станет смещение акцента с внешних наград и внешней мотивации на поддержку автономии, компетентности и связанности пользователей.

Список литературы

1. Гимельштейн Е.А., Годван Д.Ф., Стецкая Д.В. Применение инструментов геймификации в образовании. // Бизнес-образование в экономике знаний. 2020. № 3 (17). С. 32-34.
2. Дахин А.Н. Педагогика геймификации. // Вестник педагогических инноваций. 2021. № 3 (63). С. 27-35.
3. Райан Р. М., Деси Э. Л. Теория самодетерминации и поддержка внутренней мотивации, социальное развитие и благополучие /науч. перевод Р. А. Вороновой // Вестник Алтайского ГПУ 2003. № 3-1. С. 97-111.

4. Киселева Н.К., Барсукова О.В. Влияние геймификации на учебную мотивацию одаренных школьников: когнитивные аспекты и педагогические практики // Образование и качество жизни. 2025. № 2 (40). С. 14-21.
5. Болтышев М.Г. Геймификация цифрового обучения: актуальные проблемы // Информатика и образование. 2022. Т. 37, № 3. С. 28-34.
6. Акчелов Е.О. Новый подход к геймификации в образовании. // Векторы благополучия: экономика и социум. 2019. № 1 (32). С. 117-132.

Дата публикации 30.09.2026

УДК 376

Шустова А.А., Свириденко И.А. Особенности процессов запоминания и воспроизведения учебного материала школьников с нарушением интеллекта

Шустова Александра Алексеевна
студент кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова»
РФ, г. Симферополь
Sandra-2309@mail.ru

Свириденко Ирина Анатольевна
Канд. филол. наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования, ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова», РФ, г. Симферополь
swira@inbox.ru

Features of the processes of memorization and reproduction of educational material in schoolchildren with intellectual disabilities

Shustova Alexandra Alekseevna
student of the Department of Special (Defectological) Education
State Educational Institution of Higher Education of the Republic of Crimea "Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov", RF, Simferopol

Sviridenko Irina Anatolyevna
Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Special (Defectological) Education, GBOUVO RK "Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubova", Russian Federation, Simferopol

Аннотация. Особенности памяти школьников с нарушением интеллекта влияют на усвоение учебного материала и требуют таких способов обучения, которые учитывают характерные трудности запоминания и воспроизведения. Цель - обобщить данные исследований о мнестических процессах у школьников с нарушением интеллекта и определить педагогические условия, способствующие усвоению учебной информации. Проведён теоретический анализ публикаций, посвящённых произвольному и непроизвольному запоминанию, вербальной памяти, организации материала, диагностике памяти и педагогическим условиям её развития. Анализ литературы показывает, что трудности воспроизведения связаны не только с объёмом запоминаемого материала, но и с особенностями его организации, первоначального усвоения и предъявления. Структурирование информации, наглядные и практические опоры, доступные инструкции и повторное закрепление рассматриваются в исследованиях как условия поддержки запоминания. Обучение целесообразно строить с учётом индивидуальных возможностей учащихся, последовательно организуя материал и проверяя его усвоение разными способами.

Ключевые слова: произвольное внимание, задержка психического развития, младшие школьники, диагностика, адаптация методик, литературное чтение.

Abstract. The memory characteristics of schoolchildren with intellectual disabilities affect the acquisition of educational material and require teaching methods that take into account the characteristic difficulties in memorization and recall. The goal is to summarize research data on mnemonic processes in schoolchildren with intellectual disabilities and to identify the pedagogical conditions that facilitate the acquisition of educational information. A theoretical analysis was conducted of publications devoted to voluntary and involuntary memorization, verbal memory, material organization, memory diagnostics, and the pedagogical conditions for its development. An analysis of the literature shows that difficulties in reproduction are associated not only with the volume of material to be memorized but also with the specifics of its organization, initial assimilation, and presentation. Structuring information, providing visual and practical supports, offering accessible instructions, and reinforcing learning are considered in research as conditions that support memorization. It is advisable to structure instruction taking into account the individual capabilities of students, consistently organizing the material and checking its comprehension using various methods.

Keywords: voluntary attention, mental retardation, primary school children, diagnostics, adaptation of methods, literary reading.

Проблема памяти у школьников с нарушением интеллекта занимает одно из центральных мест в специальной психологии и коррекционной педагогике, поскольку процессы запоминания и воспроизведения лежат в основе усвоения любого учебного материала. Память как базовая познавательная функция определяет не только успешность овладения знаниями, но и общее продвижение ребёнка в обучении. Однако природа мнестических нарушений при интеллектуальной недостаточности остаётся предметом дискуссий, поскольку одни исследователи акцентируют первичный дефицит мнестических процессов, а другие указывают на ведущую роль нарушений регуляторных и мотивационных компонентов. В этой связи новизна настоящей статьи заключается в системном анализе того, как процессы запоминания и воспроизведения учебного материала у школьников с нарушением интеллекта связаны с сохранными имплицитными механизмами памяти и как эти механизмы могут быть использованы в образовательном процессе [1, с. 113].

Отдельного внимания заслуживает методологическая проблема, поднятая в работе О.В. Аксеновой [1, с. 111]. Сравнение групп с разным уровнем интеллекта в задачах на запоминание неизбежно сталкивается с необходимостью уравнять их по исходному уровню научения. Если медленно обучающиеся дети затрачивают больше попыток на достижение того же критерия, любые различия в отсроченном воспроизведении могут объясняться не дефицитом памяти, а недостаточной прочностью первоначального запечатления [1, с. 112]. Это означает, что корректная оценка мнестических возможностей требует учёта метода научения и степени его сформированности.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении соотношения непроизвольной и произвольной памяти при интеллектуальной недостаточности и в определении условий, при которых мнестическая продуктивность может приближаться к показателям типично развивающихся сверстников [2, с. 118]. В исследовании О.О. Гониной отмечается, что у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью преобладает механическое запоминание, при этом смысловые связи формируются с трудом, а объём памяти значительно уступает показателям типично развивающихся сверстников [2, с. 120]. Автор подчёркивает, что при использовании специальных приёмов, опирающихся на наглядность и практическую деятельность, продуктивность запоминания существенно возрастает, тогда как при эксплицитных инструкциях, требующих намеренного припоминания, результаты резко снижаются. Это означает, что образовательные методы, избегающие обращения к намеренным и усилительным процессам припоминания, могут быть более эффективными [2, с. 122].

Практическая же ценность определяется тем, что выявленные закономерности позволяют учителю и специальному психологу выстраивать обучение с опорой на сохранные механизмы, избегая избыточных требований к произвольному припоминанию [3, с. 13]. Иными словами, исследование отвечает на запрос практики, оставаясь в рамках теоретически обоснованной модели мнестической деятельности.

Новое решение научной задачи заключается в обосновании принципа «опоры на непроизвольные механизмы» при организации учебного материала для школьников с нарушением интеллекта. Доказывается, что мнестическая продуктивность существенно возрастает, когда инструкции и процедуры проверки минимизируют нагрузку на произвольное припоминание и используют естественные механизмы узнавания и чувства знакомости [3, с. 15]. Тем самым снимается традиционное противопоставление запоминания и понимания, а сама диагностика мнестических возможностей приобретает формирующий характер.

Цель - обобщить данные исследований о мнестических процессах у школьников с нарушением интеллекта и определить педагогические условия, способствующие усвоению учебной информации.

Обращение к предшествующим исследованиям показывает, что память при интеллектуальной недостаточности демонстрирует сложную и неоднородную картину. С одной стороны, дети с нарушением интеллекта обнаруживают выраженные дефициты в задачах, требующих произвольного запоминания и последующего воспроизведения [3, с. 17]. С другой стороны, их способность к

непроизвольному запоминанию, то есть к усвоению материала без намерения запомнить, оказывается в значительной степени сохранной [3, с. 18].

Другое направление исследований связано с изучением рабочей памяти. В работе Н.Ю. Кочневой сравнивались характеристики вербальной памяти у школьников с нарушениями интеллекта и у детей с типичным развитием [4, с. 51]. Было установлено, что учащиеся с нарушением интеллекта демонстрируют значительно более низкие показатели в задачах на повторение незнакомых слов и запоминание предложений, что свидетельствует об ограниченной ёмкости памяти. При этом структура ошибок у обеих групп была сходной, что указывает на отсутствие качественного отклонения в механизмах памяти: речь идёт об ограничении объёма, а не о нарушении структуры [4, с. 54].

Исследование О.В. Поляковой было посвящено влиянию стратегии упорядоченного запоминания на воспроизведение у детей с умственной отсталостью [5, с. 320]. Результаты показали, что повторяющаяся тренировка улучшает способность к воспроизведению, однако упорядоченная организация материала оказывает более значимое влияние на количество и время воспроизведения. Кроме того, был обнаружен эффект первичности: упорядоченные задания способствовали лучшему воспроизведению начальных элементов последовательности [5, с. 322].

Обобщая приведённые данные, можно выделить несколько ключевых линий анализа, которые развиваются от разграничения непроизвольного и произвольного запоминания к вопросам объёма памяти, затем к организации материала и, наконец, к методологии его изучения. Первая линия связана с тем, что сохранность непроизвольного запоминания при дефицитарности произвольного создаёт возможность для использования естественных механизмов в обучении. Вторая линия касается объёма памяти как ограничивающего фактора при обработке вербального материала. Третья линия относится к организации материала, поскольку упорядочивание и структурирование облегчают воспроизведение, особенно начальных элементов последовательности [6, с. 10]. Наконец, четвёртая линия связана с методологией, так как сравнение групп должно учитывать прочность первоначального научения [6, с. 12]. Именно эта логика определяет построение экспериментальной части настоящей работы.

Апробация проводилась в коррекционных классах общеобразовательной школы. Выборку составили 20 учащихся с нарушением интеллекта (лёгкая степень) в возрасте 9–11 лет. Исследование включало три серии: запоминание вербального

материала (слова и короткие предложения), запоминание последовательностей (упорядоченные и случайные списки) и отсроченное воспроизведение через 24 часа.

Обратимся к полученным результатам. При запоминании вербального материала учащиеся с нарушением интеллекта продемонстрировали значительно более низкие показатели по сравнению с возрастными нормативами. Средний объём воспроизведения слов из списка из 10 единиц составил 3–4 слова при немедленном воспроизведении и 1–2 слова при отсроченном. Для коротких предложений из 5–6 слов средний показатель немедленного воспроизведения составил 2–3 предложения, а отсроченного - 1 предложение. Характерной особенностью было значительное количество замен и искажений: дети воспроизводили слова, близкие по звучанию или значению, но не входившие в список. У 12 из 20 учащихся были зафиксированы контаминации - объединение элементов разных слов в одно новообразование, что свидетельствует о недостаточной дифференцированности следов памяти [6, с. 11].

При запоминании последовательностей результаты показали, что упорядоченные списки воспроизводятся несколько лучше случайных [6, с. 10]. Эффект первичности был выражен слабее, чем у типично развивающихся сверстников, однако при упорядоченном предъявлении он становился заметным: начальные элементы списка воспроизводились чаще средних и конечных. При случайном порядке предъявления эффект первичности практически отсутствовал, что указывает на зависимость мнестической продуктивности от внешней организации материала.

При отсроченном воспроизведении через 24 часа наблюдалось резкое снижение показателей, особенно для вербального материала. Если при немедленном воспроизведении дети удерживали 30–40 % исходного объёма, то через сутки этот показатель снижался до 10–15 %. Наиболее выраженная потеря информации отмечалась у учащихся с более низким уровнем речевого развития: у них отсроченное воспроизведение ограничивалось 1–2 единицами даже при упорядоченном предъявлении.

Полученные результаты согласуются с данными предшествующих исследований. Обнаруженный дефицит произвольного воспроизведения вербального материала соответствует выводам о нарушении произвольных мнестических процессов при интеллектуальной недостаточности [7, с. 3]. Слабость эффекта первичности отражает ограничения памяти и недостаточную эффективность повторения как стратегии запоминания [7, с. 5].

Вместе с тем обращает на себя внимание, что при упорядоченном предъявлении материала показатели улучшались, что подтверждает данные о положительном влиянии структурирования на воспроизведение. Это позволяет предположить, что организация учебного материала, его логическая группировка, последовательное предъявление и выделение опорных элементов являются одним из наиболее доступных и эффективных педагогических приёмов.

Существенным фактором, влияющим на результаты, является метод первоначального научения. Как отмечалось в методологической литературе, если учащиеся с нарушением интеллекта достигают критерия научения за большее число попыток, их мнестическая продуктивность может страдать не из-за дефицита памяти как таковой, а из-за недостаточной прочности следов [7, с. 40]. Это означает, что увеличение времени на первоначальное запечатление - переучивание, повторение, вариативные упражнения - может существенно улучшить отсроченное воспроизведение.

Отдельно следует остановиться на качественном своеобразии ошибок. Обнаруженные контаминации, замены по звучанию и значению, а также тенденция к упрощению воспроизводимого материала указывают на то, что мнестические нарушения при интеллектуальной недостаточности носят не только количественный, но и качественный характер. Это согласуется с положением о том, что память при нарушении интеллекта страдает не изолированно, а в системе с другими познавательными процессами, прежде всего с мышлением и речью [7, с. 47]. Следовательно, коррекционная работа должна быть направлена не только на тренировку объёма запоминания, но и на развитие операций сравнения, обобщения и классификации, которые обеспечивают прочность и точность мнестических следов [7, с. 80].

Таким образом, основной вывод исследования состоит в том, что процессы запоминания и воспроизведения у школьников с нарушением интеллекта характеризуются выраженной гетерогенностью: дефицит произвольного припоминания сочетается с относительной сохранностью непроизвольных механизмов и способности к улучшению при структурировании материала. Это определяет стратегию коррекционно-педагогической работы, которая должна максимально использовать сохранные механизмы и минимизировать нагрузку на дефицитарные процессы.

Из этого вывода вытекают конкретные рекомендации. Учебный материал для школьников с нарушением интеллекта должен предъявляться в упорядоченном

логически структурированном виде, с чётким выделением опорных элементов и последовательным переходом от простого к сложному. Проверка знаний должна преимущественно строиться на узнавании и выборе, а не на свободном воспроизведении. При работе с вербальным материалом следует учитывать ограничения памяти и не перегружать задания многоэлементными инструкциями. Увеличение времени на первоначальное запечатление материала и использование вариативных повторений могут существенно повысить прочность следов памяти. Наконец, целесообразно опираться на непроизвольное запоминание, поскольку включение учебного материала в игровую и практическую деятельность часто даёт лучшие результаты, чем прямая установка на запоминание.

Список литературы

1. Аксенова О. В. Методологические особенности проведения диагностической программы, направленной на изучение памяти умственно отсталых младших школьников // Символ науки, 2018. № 11. С. 111–112.
2. Гонина О. О. Характеристика процессов памяти у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Актуальные проблемы специального образования: сборник научных трудов. Тверь: Психолого-педагогическая академия, 2025. С. 117–125.
3. Павлова А. В., Медникова Л. С. Возрастные особенности произвольной памяти детей с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология, 2024. № 6. С. 13–22.
4. Кочнева Н. Ю. Особенности памяти младших школьников с нарушениями интеллекта // Научный Лидер, 2022. № 8 (53). С. 51–54.
5. Полякова О. В. Особенности зрительной и слуховой памяти детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Сормовские чтения — 2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: сборник материалов международной научно-практической конференции. Чебоксары: Среда, 2025. С. 320–322.
6. Шаповалова О. Е. Коррекция и развитие памяти школьников с нарушением интеллекта // Коррекционная педагогика, 2023. № 2. С. 10–16.

Список источников

7. Зуева А. В. Педагогические условия формирования произвольной памяти у обучающихся с умственной отсталостью во внеурочной деятельности: выпускная квалификационная работа. Екатеринбург: УрГПУ, 2022. С.1-84.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Дата публикации 30.09.2026

УДК 376.1:51

Несходовская В.Э. Формирование мыслительной деятельности у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения решению задач

Несходовская Виктория Эдуардовна
педагог-психолог, учитель-дефектолог, МБОУ СОШ № 9 им. Н. А. Неудачного
Краснодарский край, Россия
gaidar.vika@yandex.ru

Formation of Thinking Activity in Students with Intellectual Disabilities in Teaching to Solve Word Problems

Neshodovskaya Viktoria Eduardovna
school psychologist, special education teacher, MBOU Secondary School No. 9 named after N.A. Neudachny, Krasnodar Krai, Russia

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования мыслительной деятельности у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью при обучении решению текстовых арифметических задач. Рассматривается научная проблема, связанная с тем, что затруднения могут возникать не на этапе вычисления, а при понимании ситуации, выделении существенных отношений между величинами и выборе арифметического действия. Цель исследования — теоретически обосновать и апробировать последовательность мыслительных действий, предшествующих выбору арифметической операции. Практическая часть выполнена в формате серии индивидуальных случаев с участием трёх обучающихся. Суммарный показатель увеличился с 3 до 7, с 4 до 9 и с 2 до 5 баллов из 10 соответственно. Полученные данные интерпретируются как положительная динамика в серии индивидуальных случаев и не рассматриваются как доказательство универсальной эффективности модели.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность; решение текстовых задач; мыслительная деятельность; математические задачи; моделирование; коррекционная педагогика; арифметические действия; индивидуальная коррекционная работа.

Abstract. The article addresses the formation of thinking activity in students with intellectual disabilities when teaching them to solve arithmetic word problems. The study focuses on difficulties that may occur before calculation, including understanding the situation, identifying quantitative relations, and selecting an appropriate arithmetic operation. The aim was to theoretically substantiate and pilot a sequence of cognitive actions preceding the choice of an arithmetic operation. The practical part used a multiple-case format with three students with intellectual disabilities. The total scores increased from 3 to 7, from 4 to 9, and from 2 to 5 points out of 10, respectively. The findings are interpreted as positive changes in a series of individual cases and are not treated as evidence of universal effectiveness.

Keywords: intellectual disability; word problems; thinking activity; mathematics instruction; modeling; special education; arithmetic operations; individual intervention.

Введение

Решение текстовых математических задач представляет для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью особую трудность, поскольку требует не только выполнения арифметических операций, но и понимания описанной ситуации, выделения существенной информации, установления отношений между величинами и выбора способа действия. Исследования российских авторов показывают, что у младших школьников с интеллектуальными нарушениями затруднения могут возникать при понимании условия, выделении вопроса и выборе арифметического действия [1; 2].

В работах, посвящённых развитию базовых учебных действий при обучении решению математических задач, подчёркивается необходимость специально организованного формирования анализа условия, установления связей между данными и искомым, а также контроля полученного результата [3]. Современные исследования функциональной математической грамотности обучающихся с интеллектуальными нарушениями также указывают на значимость осмысленного применения математических действий в практических ситуациях [4].

Зарубежные исследования подтверждают продуктивность структурированного обучения решению текстовых задач. В частности, schema-based instruction предполагает установление структуры задачи, использование графических организаторов, последовательных подсказок и постепенное снижение поддержки [5; 7]. Систематические обзоры математических интервенций для обучающихся с интеллектуальными нарушениями также выделяют структурированное и явное обучение, обратную связь и использование наглядных средств как распространённые компоненты коррекционных программ [6; 8].

Таким образом, научная проблема настоящей работы состоит в уточнении того, какие мыслительные действия целесообразно формировать до непосредственного выполнения арифметической операции и как их последовательное освоение может быть отражено в индивидуальной коррекционной работе.

Цель, объект, предмет и методы исследования

Цель исследования — теоретически обосновать и апробировать последовательность формирования мыслительных действий, предшествующих выбору арифметического действия при решении текстовых задач обучающимися с интеллектуальными нарушениями.

Объект исследования — процесс обучения решению текстовых арифметических задач обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.

Предмет исследования — последовательность мыслительных действий, обеспечивающих переход от понимания ситуации задачи к обоснованному выбору арифметической операции.

Методы исследования: анализ и обобщение научной литературы; педагогическое наблюдение; анализ продуктов деятельности; индивидуальная диагностическая процедура; сравнение результатов первичной и заключительной диагностики.

Практическая часть выполнена как серия индивидуальных случаев. В ней участвовали три обучающихся с интеллектуальными нарушениями: два обучающихся 4 класса и один обучающийся 3 класса. Работа проводилась индивидуально два раза в неделю по 20 минут. Структура включала восемь занятий: первое — первичная диагностика, второе–седьмое — коррекционная работа, восьмое — заключительная диагностика.

Теоретический анализ проблемы

Мыслительная деятельность при решении текстовой задачи включает взаимосвязанные операции анализа, синтеза, сравнения, установления отношений, моделирования и контроля. Для обучающегося с интеллектуальными нарушениями затруднение может возникать уже на этапе преобразования словесного описания в осмысленную модель ситуации. В таком случае правильное выполнение вычислений само по себе не гарантирует правильного решения задачи.

С позиции деятельностного подхода существенным является выделение последовательности действий, которая делает способ решения доступным для осознанного выполнения. В контексте решения текстовых задач такой последовательностью может выступать переход от анализа исходной ситуации к определению изменения, установлению количественного отношения, выбору действия и контролю результата [1; 3].

Schema-based approaches, представленные в зарубежной литературе, также рассматривают решение текстовой задачи как последовательность операций, связанных с распознаванием структуры ситуации и выбором соответствующей схемы [5; 7]. При этом графическая организация информации может облегчать установление отношений между величинами [5]. Систематические обзоры подчёркивают необходимость поддерживать сформированные математические действия и проверять их перенос на новые задания [6; 8].

Следовательно, обучение целесообразно строить не вокруг запоминания слов-маркеров вроде «стало больше» или «стало меньше», а вокруг установления реального отношения между величинами. Это позволяет разграничить ошибку вычисления и ошибку выбора способа решения. Для коррекционной педагогики такое разграничение имеет практическое значение, поскольку разные ошибки требуют различной педагогической поддержки.

Научная новизна и теоретическая значимость

Научная новизна работы состоит в систематизации и конкретизации компонентов мыслительной деятельности, непосредственно предшествующих выбору арифметического действия при решении текстовой задачи. В качестве рабочей последовательности выделены: анализ ситуации — определение изменения — установление количественного отношения — определение вопроса — моделирование — выбор действия — обоснование — контроль. Предлагаемая последовательность представляет собой авторскую систематизацию и операционализацию положений, представленных в отечественных и зарубежных исследованиях.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении взаимосвязи между смысловым анализом текстовой задачи и последующим выбором арифметического действия. Такой подход позволяет разграничить затруднения понимания ситуации, установления отношения между величинами, моделирования и собственно вычисления.

Данные о методике исследования

В качестве основы коррекционной работы использовалась единая последовательность анализа задачи: «Что известно? → Что произошло? → Что изменилось? → Стало больше или меньше? → Что нужно узнать? → Как это можно показать? → Какое действие подходит? → Почему? → Проверь ответ». Последовательность применялась как средство организации самостоятельного анализа, а не как механический алгоритм.

На первых этапах взрослый предоставлял необходимую помощь: задавал направляющие вопросы, предлагал выделить существенную информацию и использовать схему. По мере освоения последовательности объём помощи сокращался. Важным условием являлось предъявление новых задач, чтобы проверить использование способа анализа, а не воспроизведение конкретного решения.

В работе использовались простые одноступенчатые задачи на сложение и вычитание с числами в пределах 10. Основное внимание уделялось не сложности вычислений, а действиям, предшествующим вычислению: пониманию ситуации, определению изменения, установлению отношения «больше/меньше», выбору операции и её обоснованию.

Результаты практического внедрения

Для первичной и заключительной диагностики использовалась единая система оценки пяти компонентов. Каждый компонент оценивался в 0–2 балла: 0 — действие не выполняется; 1 — выполняется при помощи взрослого; 2 — выполняется самостоятельно. Максимальный суммарный показатель составлял 10 баллов.

В диагностике участвовали три обучающихся: А. и Б. — обучающиеся 4 класса; В. — обучающийся 3 класса. Индивидуальные обозначения использованы для сохранения конфиденциальности. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1. Динамика сформированности компонентов решения текстовых задач

Компонент	А до	А после	Б до	Б после	В до	В после
Понимает ситуацию	1	2	1	2	0	1
Определяет изменение	0	1	1	2	0	1
«Больше/меньше»	1	2	1	2	1	2
Выбирает действие	1	1	1	2	1	1
Объясняет выбор	0	1	0	1	0	0
Итого	3	7	4	9	2	5

У обучающегося А суммарный показатель увеличился с 3 до 7 баллов. Наиболее заметные изменения отмечались в понимании ситуации и установлении отношения «больше/меньше». Выбор действия после коррекционной работы оставался нестабильным и требовал дополнительной поддержки.

У обучающегося Б показатель увеличился с 4 до 9 баллов. Динамика наблюдалась по всем компонентам, однако объяснение выбора действия сохраняло зависимость от помощи взрослого. У обучающегося В показатель увеличился с 2 до 5 баллов. При этом самостоятельный выбор действия не изменился, а объяснение выбора осталось несформированным. Данный случай показывает неодинаковую динамику отдельных компонентов и необходимость индивидуализации коррекционной поддержки.

Средний суммарный показатель по трём обучающимся увеличился с 3,0 до 7,0 баллов из 10. Полученные изменения следует рассматривать как положительную динамику в серии индивидуальных случаев.

Обсуждение результатов

Полученная динамика согласуется с положениями исследований, согласно которым успешность решения текстовых задач у обучающихся с интеллектуальными нарушениями связана с формированием не только вычислительных навыков, но и действий анализа, установления отношений и выбора способа решения [1; 3; 5; 7]. В рассматриваемой серии индивидуальных случаев наиболее заметные изменения наблюдались именно в компонентах, предшествующих вычислению.

Особое значение имеет различение правильности вычисления и правильности выбора действия. Обучающийся может владеть вычислительной операцией, но применять её к ситуации без установления отношения между величинами. Поэтому использование промежуточных критериев позволяет более точно определить характер затруднения и выбрать соответствующую педагогическую поддержку.

Основанием для вывода о положительной динамике являются результаты первичной и заключительной диагностики, проведённых по единой системе критериев. Вместе с тем исследование не позволяет сделать вывод о причинной эффективности модели. Ограничениями являются малое число участников, отсутствие контрольной группы и небольшая продолжительность коррекционного воздействия. Поэтому полученные данные следует интерпретировать как результаты серии индивидуальных случаев, показывающие возможность положительных изменений при использовании предложенной последовательности.

Практические рекомендации сформулированы непосредственно на основании выявленной динамики. При обучении решению текстовых задач целесообразно последовательно формировать понимание ситуации, определение характера изменения, установление количественного отношения, моделирование и выбор арифметического действия. По мере освоения последовательности уровень помощи следует снижать, а самостоятельность проверять на новых задачах.

Выводы и рекомендации

Теоретический анализ и результаты серии индивидуальных случаев позволяют рассматривать решение текстовой задачи как процесс, в котором выбор арифметического действия является результатом предшествующей мыслительной работы. В проведённой коррекционной работе у всех трёх обучающихся отмечена

положительная динамика суммарного показателя сформированности выделенных компонентов.

Наиболее выраженные изменения отмечались в понимании ситуации, определении характера изменения и установлении отношения между величинами. Одновременно результаты показывают неодинаковую сформированность отдельных компонентов и необходимость дальнейшей работы над самостоятельным выбором и обоснованием арифметического действия.

Полученные данные поддерживают практическую применимость предложенной последовательности как основы индивидуальной коррекционной работы, однако не позволяют делать вывод о её универсальной эффективности. Для проверки устойчивости и обобщаемости результатов необходимы дальнейшие исследования с большим числом участников, более продолжительным периодом наблюдения и дополнительными контрольными процедурами.

Список литературы

1. Скира Е.В. Трудности решения арифметических задач младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями // Специальное образование. 2017. № 1(45). С. 42–52.
2. Скира Е.В., Яковлева И.М. Состояние умений младших школьников с интеллектуальными нарушениями решать простые арифметические задачи // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Вып. 58. Ч. 4. С. 296–299. EDN YUZHYS.
3. Яковлева И.М., Скира Е.В. Развитие базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью в процессе обучения решению математических задач // Специальное образование. 2022. № 1(65). С. 150–161.
4. Максимова М.О., Семенова И.Н., Слепухин А.В., Аввакумова И.А. О проблеме формирования функциональной математической грамотности у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Специальное образование. 2024. № 1(73). С. 33–48. DOI: 10.21128/1812-7126-2024-2-73-88.
5. Browder D.M., Spooner F., Lo Y.-Y., Saunders A.F., Root J.R., Ley Davis L., Brosh C.R. Teaching Students With Moderate Intellectual Disability to Solve Word Problems // The Journal of Special Education. 2018. Vol. 51, No. 4. P. 222–235. DOI: 10.1177/0022466917721236.
6. Park J., Bouck E.C., Josol C.K. Maintenance in Mathematics for Individuals with Intellectual Disability: A Systematic Review of Literature // Research in Developmental Disabilities. 2020. Vol. 105. Article 103751. DOI: 10.1016/j.ridd.2020.103751.
7. Polo-Blanco I., González López M.J., Bruno A., González-Sánchez J. Teaching Students With Mild Intellectual Disability to Solve Word Problems Using Schema-Based Instruction // Learning Disability Quarterly. 2024. Vol. 47, No. 1. P. 3–15. DOI: 10.1177/07319487211061421.
8. Schnepel S., Aunio P. A systematic review of mathematics interventions for primary school students with intellectual disabilities // European Journal of Special Needs Education. 2022. Vol. 37, No. 4. P. 663–678. DOI: 10.1080/08856257.2021.1943268.
9. Дата публикации 21.09.2026

Дата публикации 21.09.2026

УДК 376.37:373.3

Парамонова Д.П. Меженцева Г.Н. Система логопедической помощи младшим школьникам в преодолении дизорфографических трудностей

Парамонова Дарья Петровна
студент 3 курс магистратуры, «Смоленский государственный университет»
Россия, г. Смоленск
paramonova.darya16@mail.ru

Меженцева Галина Николаевна
кандидат пед. наук, доцент, «Смоленский государственный университет»
Россия, г. Смоленск

Overcoming Dysorthographic Errors in Primary School Pupils during Speech Therapy Sessions

Paramonova Darya Petrovna
3rd-year student, Smolensk State University, Russia

Mezhentseva Galina Nikolaevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Smolensk State University

Аннотация. Стойкие орфографические затруднения сохраняются у значительной части младших школьников и после того, как соответствующие правила пройдены в курсе русского языка, что указывает на несформированность самого способа орфографического действия, а не на пробел в знаниях. Цель работы - проверить результативность дифференцированной логопедической программы, построенной на учёте ведущего механизма ошибки и уровня самостоятельности ребёнка. В пилотном исследовании приняли участие 36 учащихся 2-4 классов, распределённых на экспериментальную и контрольную группы по 18 человек; применялись анализ письменных работ по единому протоколу, диагностические пробы на фонематический, морфемный и грамматический анализ, наблюдение с фиксацией вида помощи, качественно-количественная обработка данных двух срезов. Формирующая работа включала 24 занятия за 12 недель и была организована по пяти модулям с поэтапным сокращением опор. За период апробации в экспериментальной группе среднее число ошибок на 100 словоформ снизилось с 100,0 до 62,8, тогда как в контрольной - с 99,1 до 88,4; доля самостоятельных решений выросла в экспериментальной группе в среднем на 25,7 процентного пункта против 6,7 в контрольной. Полученные данные подтверждают, что перестройка помощи по уровням самостоятельности даёт более устойчивый результат, чем увеличение объёма тренировочных упражнений.

Ключевые слова: дизорфография; младшие школьники; орфографическое действие; логопедические занятия; морфемный анализ; самоконтроль.

Abstract. Persistent spelling difficulties remain in a considerable proportion of primary school pupils even after the relevant rules have been covered in the Russian language course, which points to an unformed mode of orthographic action rather than to

a gap in knowledge. The study aims to test a differentiated speech therapy programme based on the leading mechanism of the error and the level of the pupil independence. Thirty-six pupils of grades 2-4 took part in the pilot study and were assigned to an experimental and a control group of eighteen each; written work analysis following a common protocol, diagnostic tasks on phonemic, morphological and grammatical analysis, observation with recording of the type of assistance, and qualitative and quantitative processing of two assessment points were applied. The intervention comprised twenty-four sessions over twelve weeks arranged in five modules with a gradual withdrawal of support. Over the trial period the mean number of errors per 100 word forms in the experimental group fell from 100.0 to 62.8, against a fall from 99.1 to 88.4 in the control group; the share of independent solutions increased on average by 25.7 percentage points in the experimental group and by 6.7 in the control group. The data confirm that restructuring assistance by levels of independence yields a more stable outcome than simply increasing the amount of drill.

Keywords: dysorthography; primary school pupils; orthographic action; speech therapy sessions; morphological analysis; self-monitoring.

Введение

Письмо в начальной школе редко даётся ребёнку как простое приложение выученного правила. За правильным написанием стоит цепочка операций: удержание звукового состава слова, соотнесение звука с буквой, обнаружение места, где написание не совпадает с произношением, определение языкового основания орфограммы, выбор способа проверки и оценка результата. Разрыв в любом звене этой цепочки превращает единичную неточность в устойчивую ошибку, воспроизводимую из работы в работу.

Практика логопедических пунктов показывает противоречие, которое и определяет актуальность темы. Правила ученик знает и нередко формулирует их без затруднений, однако при письме ими не пользуется. Отсюда следует, что традиционное наращивание тренировочных упражнений затрагивает лишь поверхностный слой проблемы: увеличивается объём отработки, но не меняется способ, которым ребёнок принимает орфографическое решение. Требуется иной фокус помощи - на операции, а не на количестве заданий.

Термин «дизорфографические ошибки» используется в работе как рабочее обозначение повторяющихся нарушений выбора и применения орфографического способа действия, обусловленных недостаточной сформированностью фонематического, морфемного или грамматического анализа. Такая формулировка позволяет отделить системную трудность от описки и от случайного пропуска, а также задаёт основание для дифференциации коррекционного маршрута.

Цель исследования - обосновать и эмпирически проверить систему логопедических занятий по преодолению дизорфографических ошибок у учащихся 2-

4 классов, построенную на учёте ведущего механизма ошибки и уровня самостоятельности ребёнка.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Определить содержание понятия «дизорфографические ошибки» применительно к младшему школьному возрасту и выделить их типологию по механизму возникновения;

2. Разработать диагностический протокол, фиксирующий не только факт ошибки, но и уровень оказанной ребёнку помощи;

3. Спроектировать и реализовать дифференцированную коррекционную программу для учащихся 2-4 классов;

4. Сопоставить результаты констатирующего и контрольного срезов в экспериментальной и контрольной группах;

5. Сформулировать рекомендации по организации логопедических занятий и взаимодействию логопеда с учителем начальных классов.

Теоретический анализ проблемы

Ключевое положение, из которого исходит настоящая работа, состоит в неоднородности контингента детей с внешне сходной картиной затруднений письма. Исследование интеллектуальных операций у младших школьников с трудностями в обучении, выполненное А.И. Андриашиной и Л.А. Тишиной [1], показало, что при совпадающей симптоматике нарушений письма учащиеся с тяжёлыми нарушениями речи и с задержкой психического развития различаются по качественным характеристикам мыслительных операций - прежде всего по возможностям обобщения и установления связей между языковыми единицами. Отсюда вытекает практический вывод, существенный для логопеда: одинаковая тетрадь ошибок не равна одинаковому механизму нарушения, а значит, и одинаковая программа помощи для таких детей будет избыточной для одного и недостаточной для другого.

Вариативность нарушений при дисграфии в лингвокогнитивном ключе рассматривает Л.А. Тишина [2], соотнося внешние проявления ошибок с состоянием языковых и когнитивных операций. Этот подход разводит две разные задачи диагностики - подсчёт ошибок и установление их источника. Логопедическая диагностика, сведённая к первому, даёт материал для отчёта, но не для планирования занятий.

Существенное уточнение вносит позиция И.В. Прищеповой [3], связывающей значительную часть орфографических затруднений второклассников с общим

недоразвитием речи с несформированностью морфологической - морфемной и морфолого-синтаксической - основы орфографической деятельности. Логика здесь причинно-следственная: ребёнок не может опереться на морфемную структуру слова, поэтому проверочное слово подбирается наугад или не подбирается вовсе, а правило, сформулированное через понятие корня, остаётся для него пустой оболочкой. В более ранней работе И.В. Прищепова [4] обращает внимание и на другое следствие - неумение аргументировать выбор написания, что фактически означает отсутствие развёрнутого способа действия.

Важно, что этот вывод не ограничен русским языковым материалом. В португальском исследовании К. Коэлью с соавторами [5] зафиксирована положительная связь морфологической осведомлённости с чтением и правописанием у второклассников и четвероклассников, причём выраженность связи различается между параллелями. Данные К. Меллони и М. Вендер [6], полученные на итальянском материале, показывают дефицит морфологической осведомлённости у детей с дислексией при работе с псевдословами - то есть в условиях, исключающих опору на зрительный образ слова. Сопоставление трёх линий доказательств - русской, португальской и итальянской - позволяет говорить о межъязыковой устойчивости выявленной зависимости, а не о частной особенности русской орфографии.

Природа самих ошибок изучена и на количественном уровне. Дж. Ниолаки с коллегами [7] показали, что младшие школьники опираются при письме одновременно на фонологические и лексико-семантические процессы, причём соотношение этих опор смещается по мере накопления опыта письма: младшие ученики чаще используют звуковую стратегию, старшие - словарную. Для логопеда отсюда следует практический ориентир: одна и та же ошибка во 2 и в 4 классе может иметь разные источники, и это оправдывает возрастную дифференциацию содержания занятий, а не только объёма материала.

Р. ван Рейтховен с соавторами [8], проанализировав ошибки 52 детей с дислексией до и после обучающего вмешательства, обнаружили преобладание именно морфологических ошибок как в экспериментальной, так и в контрольной выборках, а также связь их сокращения с уровнем развития семантических представлений. Совпадение этого результата с данными И.В. Прищеповой [3], полученными на совершенно ином языковом материале, трудно объяснить спецификой конкретной орфографии - логичнее видеть здесь общее свойство становления письма.

Прямые доказательства результативности морфологического обучения дают С.Н. Цесмели и Э. Целлу [9]: систематическая отработка морфологической структуры слова у греческих школьников улучшила правописание всех типов сложных слов, причём наибольший прирост пришёлся на самые трудные для детей позиции. Этот факт существенен для планирования занятий: адресная работа с непрозрачным материалом даёт больший эффект, чем дополнительная тренировка на том, что и так усваивается.

Не следует упускать и периферию проблемы. М. Маурер с соавторами [10] зафиксировали вклад графомоторных навыков и рабочей памяти в успешность правописания на ранних этапах обучения, что задаёт границу применимости лингвистически ориентированной помощи: часть затруднений второклассника может быть связана не с языковым анализом, а с техникой письма, и тогда логопедическая программа требует иного дополнения.

Комплексный характер помощи подтверждает описанный В.С. Алешиным с соавторами [11] опыт коррекции смешанных нарушений чтения и письма, где программа выстраивалась после определения конкретных локусов дефицита, а упражнения подбирались адресно под каждый из них. Существенно, что результат был достигнут не за счёт интенсивности тренировки, а за счёт точности её адресации.

Обобщение приведённых работ даёт три опорных положения для настоящего исследования. Первое: ошибка рассматривается как индикатор несформированного орфографического действия, а не как самостоятельный объект исправления. Второе: морфемный анализ занимает ключевую позицию в структуре этого действия и требует специальной отработки. Третье: результативность помощи должна оцениваться двумя параметрами - правильностью написания и уровнем самостоятельности, поскольку правильный ответ, полученный по образцу, и правильный ответ, полученный самостоятельно, соответствуют разным стадиям становления действия. Именно эти положения и проверялись эмпирически.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе логопедического пункта общеобразовательной школы с сентября 2025 по апрель 2026 года. Участниками стали 36 учащихся 2-4 классов (по 12 человек из каждой параллели), отобранных по трём критериям включения: наличие в письменных работах не менее пяти повторяющихся ошибок орфографического характера на 100 словоформ; сохранный интеллект по заключению психолого-педагогического консилиума; отсутствие

выраженных нарушений зрения и слуха. Из выборки исключались дети, пропустившие более четверти занятий. Участие проводилось с письменного согласия законных представителей; в протоколах использовались кодовые обозначения вида У2-01, У3-05, У4-11, в тексте статьи приводятся только обобщённые по группам сведения.

Экспериментальная и контрольная группы формировались по 18 человек, выровненных по классу обучения, исходному числу ошибок и распределению их типов. Контрольная группа посещала логопедические занятия по типовому плану, ориентированному на отработку правил и увеличение объёма письменных упражнений; экспериментальная - занималась по описанной ниже дифференцированной программе. Продолжительность и частота занятий в обеих группах совпадали, что позволило отнести различия в динамике к содержанию работы, а не к её интенсивности.

Диагностический комплекс включал восемь видов заданий: списывание текста с выделенными орфограммами, предупредительный и проверочный диктанты, вставку пропущенных букв, подбор проверочных слов, разбор слова по составу, изменение формы слова, исправление специально допущенных ошибок и самостоятельную проверку короткого текста. Языковой материал подбирался по программе соответствующего класса, но проверяемые операции оставались сопоставимыми во всех параллелях. Содержание комплекса представлено в таблице 1.

Таблица 1. Содержание диагностического комплекса

Проверяемый компонент	Диагностические задания	Показатели сформированности
Фонематический анализ	Выделение звука, определение его позиции, различение близких фонем, составление звуковой схемы	Точность анализа, устойчивость звукобуквенных связей, отсутствие замен
Языковой анализ и синтез	Деление на слоги, определение границ слов, составление и восстановление предложения	Сохранение структуры слова и предложения
Морфемный анализ	Выделение корня, приставки, суффикса, окончания; подбор однокоренных слов и форм	Опора на состав слова при выборе написания
Орфографическое действие	Вставка букв, обнаружение орфограммы, подбор проверочного слова, объяснение выбора	Обнаружение, проверка и обоснование написания
Самоконтроль	Проверка диктанта, поиск и объяснение внесённых исправлений	Самостоятельное планирование и исправление

Принципиальным элементом протокола стала фиксация вида помощи. Каждое задание оценивалось по двум шкалам: правильность результата и уровень

самостоятельности, где различались полностью самостоятельное выполнение, выполнение после общего напоминания, выполнение после направляющего вопроса и выполнение по образцу. Без второй шкалы невозможно отличить сформированное действие от механического воспроизведения чужого решения - и именно эта неразличимость обесценивает диагностику, опирающуюся только на число ошибок в диктанте.

Количественная обработка велась по трём показателям: среднее число ошибок на 100 словоформ, частота ошибок каждого типа и доля самостоятельных решений от общего числа выполненных заданий. Для приведения данных к сопоставимому виду исходный уровень ошибок экспериментальной группы принимался за 100 условных единиц.

Содержание коррекционной работы

Формирующий этап занял 12 недель, занятия проводились дважды в неделю по 35 минут в подгруппах по три-четыре человека, сформированных по ведущему механизму ошибки, а не по классу обучения. Структура занятия оставалась постоянной: краткая орфографическая разминка, работа над ведущим способом действия, перенос действия в изменённую ситуацию, самопроверка. Устойчивая структура снимала с ребёнка необходимость каждый раз заново осваивать логику работы и освобождала ресурс внимания для собственно языковых операций.

Программа разворачивалась по пяти модулям, расположенным в порядке усложнения операций (таблица 2). Переход к следующему модулю допускался только при условии, что предыдущая операция выполняется хотя бы после направляющего вопроса: подбор проверочного слова бессмыслен, если ребёнок не видит в слове сомнительного места.

Таблица 2. Структура коррекционной программы

Модуль	Число занятий	Ведущие приёмы	Планируемый результат
Фонематическая основа письма	4	Различение близких фонем, определение позиции звука, построение звуковой модели	Устойчивые звукобуквенные связи, сокращение замен и пропусков
Обнаружение орфограммы	6	Опознание сомнительного места, классификация орфограмм, схема-алгоритм	Самостоятельное нахождение места возможной ошибки
Морфемный анализ и проверка	5	Разбор по составу, подбор однокоренных слов и форм, сопоставление написаний	Осознанный выбор способа проверки
Грамматическое оформление	5	Изменение слов, согласование, работа с окончаниями	Связь написания с грамматическим значением

Модуль	Число занятий	Ведущие приёмы	Планируемый результат
Самоконтроль и перенос	4	Редактирование чужого и собственного текста, мини-диктанты с самопроверкой	Перенос способа действия в свободное письмо

Опора на исследования саморегуляции определила логику пятого модуля. Дж. Кунья с соавторами [12] и Н. Шулер с коллегами [13] показали, что навыки саморегуляции у младших школьников поддаются целенаправленному формированию в рамках обычных учебных занятий, если работа ведётся систематически, а не эпизодически. Перенос этого принципа на логопедическую практику означает, что самопроверка должна быть встроена в каждое занятие как обязательный этап, а не выноситься в завершающий блок программы. Внутри каждого модуля помощь сокращалась по четырём уровням. Сначала логопед предъявлял готовую схему рассуждения и образец; затем ребёнок заполнял отдельные звенья алгоритма; далее самостоятельно выбирал нужное действие и объяснял его; наконец переносил способ проверки в свободное письмо или редактирование собственного текста. Такая градация давала измеримый показатель динамики там, где число ошибок ещё не менялось: ребёнок мог допускать прежнее количество неточностей, но уже обходиться без образца, и это фиксировалось протоколом как продвижение.

Возрастная дифференциация касалась языкового материала и развёрнутости инструкции. Во 2 классе преобладали проговаривание, схемы и совместное выполнение; в 3 классе увеличивалась доля заданий на объяснение и самостоятельный подбор проверочного слова; в 4 классе основное место занимали перенос алгоритма на связный текст и редактирование. При этом класс обучения не был единственным основанием для усложнения - решающим оставался фактический уровень сформированности операции, поэтому отдельные учащиеся 3 и 4 классов работали на материале предыдущего уровня до закрепления базовой операции.

Результаты исследования

Констатирующий срез выявил преобладание ошибок морфемной природы: на них пришлось 38,2 % всех зафиксированных случаев в экспериментальной группе и 37,6 % в контрольной. Фонематические ошибки составили около трети, грамматические - примерно пятую часть, ошибки самоконтроля (невыявленные при проверке собственного текста) - около десятой. Распределение оказалось близким в обеих группах, что подтверждает корректность их выравнивания.

Контрольный срез, проведённый через две недели после завершения формирующей работы на сопоставимом, но не тождественном языковом материале, показал разнонаправленную динамику. В экспериментальной группе суммарное число ошибок снизилось на 37,2 %, в контрольной - на 10,7 %. Изменение структуры ошибок в экспериментальной группе представлено на рисунке 1.

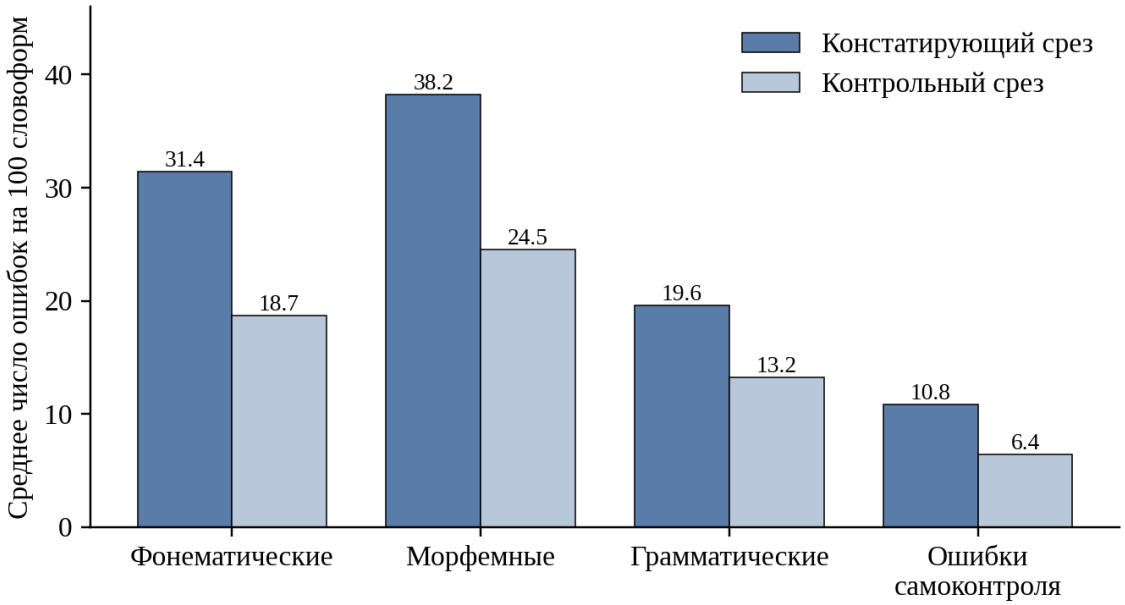


Рисунок 1. Изменение структуры ошибок в экспериментальной группе по итогам двух срезов

Наибольшее сокращение пришлось на морфемные ошибки - на 35,9 % от исходного значения, что соответствует ожиданиям, поскольку именно на эту группу приходилась основная часть коррекционного времени. Существенно, однако, другое: снижение затронуло и грамматические ошибки, специально отрабатывавшиеся лишь в одном модуле. Объяснение видится в том, что освоенный морфемный анализ обслуживает и грамматический выбор написания, - иными словами, вклад модулей оказался не аддитивным, а взаимоусиливающим.

Динамика самостоятельности выглядит более показательной, чем динамика ошибок. Прирост доли самостоятельных решений по параллелям приведён на рисунке 2.

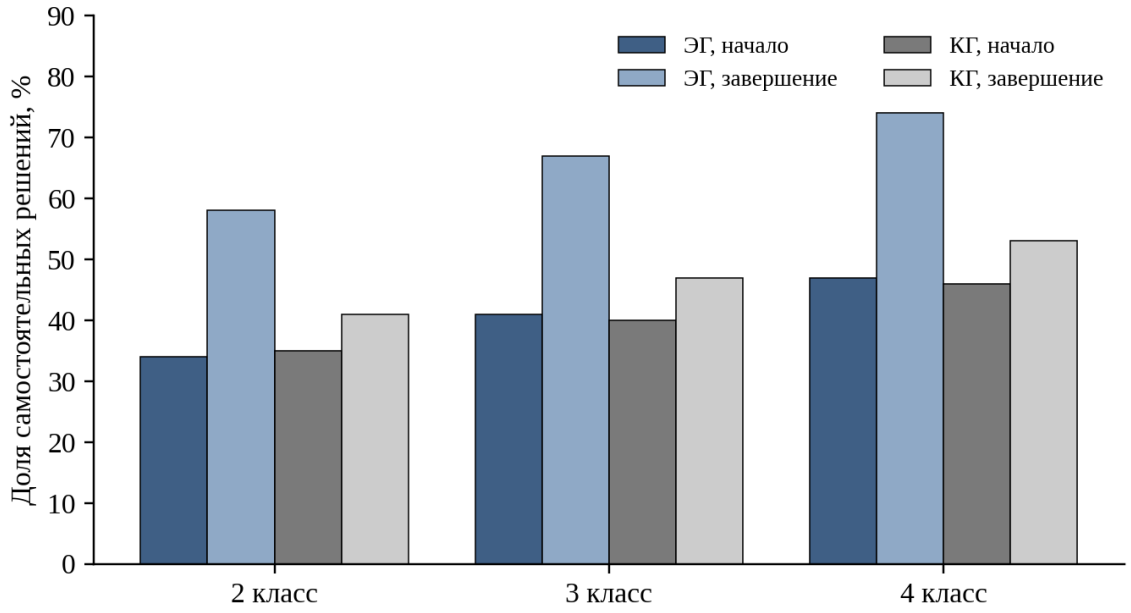


Рисунок 2. Доля самостоятельных решений в экспериментальной и контрольной группах по классам обучения

Сводные показатели двух срезов представлены в таблице 3.

Таблица 3. Показатели экспериментальной и контрольной групп на двух этапах исследования

Показатель	ЭГ, начало	ЭГ, завершение	КГ, начало	КГ, завершение
Число ошибок на 100 словоформ, усл. ед.	100,0	62,8	99,1	88,4
Доля морфемных ошибок, %	38,2	39,0	37,6	38,1
Доля самостоятельных решений, %	40,7	66,4	40,3	47,0
Доля ошибок, исправленных при самопроверке, %	14,2	38,9	15,0	20,6
Доля заданий с развёрнутым объяснением выбора, %	11,6	44,3	12,1	18,2

Наиболее выраженный разрыв между группами обнаружился не в числе ошибок, а в способности объяснить выбор буквы: в экспериментальной группе этот показатель вырос почти в четыре раза, в контрольной - примерно в полтора. Поскольку объяснение является внешней формой развёрнутого способа действия, полученное соотношение прямо указывает на разный характер достигнутого результата: в одном случае сокращение ошибок сопровождалось перестройкой способа работы, в другом опиралось преимущественно на запоминание отработанного материала.

Возрастные различия в динамике также оказались закономерными. Наибольший прирост самостоятельности показали четвероклассники (27 процентных

пунктов), наименьший - второклассники (24 пункта), однако у последних заметнее сократилось абсолютное число фонематических ошибок. Это согласуется с содержанием возрастных задач: для 2 класса результат выражается в точности звукового анализа, для 4 класса - в устойчивости переноса способа действия в связный текст.

Обсуждение результатов

Полученные данные подтверждают исходное положение о ведущей роли морфемной основы орфографической деятельности, сформулированное И.В. Прищеповой [3]: наибольшая доля исходных ошибок и наибольший отклик на коррекционное воздействие пришлись именно на этот компонент. Совпадение с результатами К. Коэлью с соавторами [5], зафиксировавших связь морфологической осведомлённости с правописанием на португальском материале, позволяет рассматривать данную зависимость как достаточно общую для языков с развитой морфологией.

Уточнения потребовало положение о равномерности продвижения детей одной параллели. Разброс индивидуальных показателей внутри каждого класса превысил различия между параллелями, что перекликается с выводами А.И. Андриашиной и Л.А. Тишиной [1] о качественной неоднородности интеллектуальных операций у школьников с трудностями в обучении. Практическое следствие вполне определённое: группировать детей для подгрупповых занятий целесообразнее по механизму затруднения, чем по году обучения.

Отдельного комментария заслуживает расхождение между двумя критериями результативности. Контрольная группа сократила число ошибок, но почти не продвинулась в самостоятельности и объяснении, что показывает ограниченность подхода, наращивающего объём упражнений: достигаемый им эффект привязан к отработанному материалу и слабо переносится на новый. Экспериментальная группа продвинулась по обоим критериям одновременно, и именно совпадение двух линий динамики служит аргументом в пользу устойчивости результата.

Ограничения исследования очевидны и должны учитываться при интерпретации. Объём выборки невелик, участники отобраны на базе одной образовательной организации, отсроченный срез не проводился, статистическая проверка значимости различий не выполнялась. Приведённые изменения корректно квалифицировать как педагогически наблюдаемую динамику, требующую

подтверждения на расширенном материале с контролем сохранности результата через шесть-девять месяцев.

Выводы

Дизорфографические ошибки у учащихся 2-4 классов представляют собой не пробел в знании правил, а следствие несформированности конкретных звеньев орфографического действия, среди которых ведущее место занимает морфемный анализ; на него в проведённом исследовании пришлось около 38 % всех зафиксированных ошибок в обеих группах.

Диагностический протокол, фиксирующий уровень оказанной помощи наряду с правильностью результата, обеспечивает различение сформированного действия и воспроизведения по образцу, что недостижимо при подсчёте одних только ошибок.

Дифференцированная программа из пяти модулей с поэтапным сокращением опор дала снижение числа ошибок на 37,2 % против 10,7 % при типовой организации занятий, причём модули показали взаимоусиливающее, а не суммирующееся действие: отработка морфемного анализа отразилась и на грамматических написаниях.

Определяющим критерием результативности следует признать сочетание количественного и качественного показателей: рост доли развёрнутых объяснений выбора буквы почти в четыре раза при одновременном сокращении ошибок свидетельствует о перестройке способа действия, тогда как изолированное снижение числа ошибок такого вывода не допускает.

Логопеду и учителю начальных классов целесообразно использовать единые формулировки алгоритма проверки, комплектовать подгруппы по ведущему механизму затруднения, а домашнюю работу строить на назывании орфограммы и способа её проверки вместо механического переписывания. Такая организация не требует изменения учебного плана и согласуется с требованиями федеральной образовательной программы начального общего образования [14] к формированию осознанного орфографического действия.

Список литературы

1. Андриашина А.И., Тишина Л.А. Общие и специфические проблемы формирования интеллектуальных операций у младших школьников с трудностями в обучении // Клиническая и специальная психология. 2024. Т. 13, № 4. С. 135-148.
2. Тишина Л.А. Вариативность нарушений у обучающихся с дисграфией: лингвокогнитивный аспект // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых:

материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Среда, 2023. С. 102-104.
3. Прищепова И.В. Профилактика дизорфографии, обусловленной недоразвитием морфологической основы орфографической деятельности, у младших школьников // Учёные записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 167, кн. 4. С. 51-63.
4. Прищепова И.В. О предупреждении у школьников дизорфографии // Специальное образование и социокультурная интеграция: сборник научных статей. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2021. С. 222-228.
5. Coelho C., Capelas S., Sa Couto P., Vinagre R., Lousada M. The Impact of Morphological Awareness on Reading and Spelling // Revista Brasileira de Educacao Especial. 2024. Vol. 30.
6. Melloni C., Vender M. Morphological awareness in developmental dyslexia: Playing with nonwords in a morphologically rich language // PLoS ONE. 2022. Vol. 17, no. 11. Art. e0276643.
7. Niolaki G.Z., Negoita A., Vousden J.I., Terzopoulos A.R., Taylor L., Masterson J. What spelling errors can tell us about the development of processes involved in childrens spelling // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Art. 1178427.
8. van Rijthoven R., Kleemans T., Segers E., Verhoeven L. Semantics impacts response to phonics through spelling intervention in children with dyslexia // Annals of Dyslexia. 2021. Vol. 71, no. 3. P. 527-546.
9. Tsesmeli S.N., Tsellou E. The effects of morphophonological changes on the training of orthographic structure of compounds: an intervention study // Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society. 2021. Vol. 26, no. 2. P. 182-202.
10. Maurer M.N., Truxius L., Saegesser Wyss J., Eckhart M. From Scribbles to Script: Graphomotor Skills Impact on Spelling in Early Primary School // Children. 2023. Vol. 10, no. 12. Art. 1886.
11. Алешин В.С., Баглай Н.О., Гринфельд Е.С. и др. Лингвистические аспекты коррекции дислексии и дисграфии: опыт успешного применения комплексного подхода // Этнопсихолингвистика. 2023. Т. 12, № 1. С. 95-109.
12. Cunha J., Guimaraes A., Martins J., Rosario P. A Self-Regulation Intervention Conducted by Teachers in a Disadvantaged School Neighborhood: Implementers and Observers Perceptions of Its Impact on Elementary Students // Children. 2023. Vol. 10, no. 11. Art. 1795.
13. Schuler N., Villiger C., Krauss E. Effects of a Teacher-Led Intervention Fostering Self-Regulated Learning and Reading among 5th and 6th Graders - Treatment Integrity Matters // Education Sciences. 2024. Vol. 14, no. 7. Art. 778.

Список источников

14. Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372. Москва, 2023.

Международный

научно-практический журнал

Мир педагогики и психологии

№ 09 (122), 2026

По вопросам и замечаниям к изданию,
а также предложениям к сотрудничеству
обращаться по электронной почте office@scipress.ru

Подготовлено с авторских оригиналов

Данный сборник распространяется по лицензии
Creative Commons Attribution 4.0 Всемирная (CC BY 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ru

ISSN 2712-7796

Подписано в печать 15.10.2026

Формат 60x84/16. Печать цифровая.

Усл.печ.л. 27,6. Тираж 500 экз.

Научно-издательский центр «Открытое знание»

http://scipress.ru/pedagogy/