SciPress.ru

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

Международный
научно-практический журнал

МИР ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

№10 (123) Октябрь 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. №10 (123). 733 с.



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



© 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..... 9

Деменева Н.Н., Абель А.О. Волонтерская деятельность как средство нравственного воспитания младших школьников..... 9

Зинкин С.В., Тасимов В.Е. Применение игровых методов обучения при подготовке специалистов радиотехнической направленности 16

Иванов Н.А., Авдеева О.В., Миронова А.Н., Линдер И.Б., Иванова Я.Ю. Воспитательный потенциал проектной деятельности в начальной школе 25

Измайлова В.С., Семечкина Е.Е. Ценностно-смысловой компонент социального партнерства в построении имиджа современной дошкольной организации..... 36

Навальнева А.Ю. Анализ факторов стресса и методов их минимизации в образовательной среде 41

Петренко К.П. Профессиональные дефициты учителя биологии в условиях цифровизации образования..... 47

Разумная С.С. Влияние искусственного интеллекта на нейропластичность мозга в процессе обучения 54

Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)..... 61

Айсин Р.Н. Готовность подростков к безопасному поведению как педагогическая составляющая обеспечения их кибербезопасности 61

Васильева С. П. Применение генеративного искусственного интеллекта при проверке учебных работ школьников: опыт онлайн-школы..... 68

Дурдыева Л. CLIL и литература: интеграция предметно-языкового обучения и литературного образования для развития коммуникативной и межкультурной компетенции..... 81

Дядищева Е.А., Мезинова А.В. Формирование критического мышления у школьников при изучении экологических проблем 89

Исаева М.А. Проектирование интерактивных заданий по формированию пунктуационной грамотности иноязычной речи школьника с помощью комплекса ИИ-инструментов 101

Клюжева И.О. Осознанное освоение английской грамматики в начальной школе: развитие планирования, контроля и самооценки у учащихся 108

Клюжева И.О. Система игровых приёмов как средство освоения грамматических структур английского языка в начальной школе.....119

Кривша Н.С., Тетруашвили Е.В. Обзор знаний абитуриента и готовность к обучению на инженерных направлениях 133

Лизунов Д.П. Понятие готовности к проектной деятельности в непрерывном педагогическом образовании: сущность и структура 142

Гаврилова Е.А., Маслиева Е.С. Разработка ИИ-агентов для развития навыков устной иноязычной коммуникации студентов технических специальностей.....151

Маматов П.Г., Твердохлеб А.А. Роль педагога в формировании культуры кибербезопасности школьников в цифровой образовательной среде.....158

Махаева А.К. Персонализация обучения иностранному языку в цифровой образовательной среде вуза (на примере Карагандинского университета Казпотребсоюза) 167

Медведева Е.В. Влияние родного языка на усвоение иноязычной лексики.....175

Миронова А.Н., Гавчук Г.С., Авдеева М.Д., Иванов Н.А. Театральная педагогика как инструмент развития эмоционального интеллекта подростков.....180

Петренко К.П., Петренко А.П. Конвергенция биологических и географических дисциплин как условие развития системного мышления и успешной сдачи ЕГЭ...193

Цветинская И.С. Интерактивная игра как средство формирования орфографической зоркости у второклассников 200

Чжао Лэй Прагматический выбор и согласование идентичности китайских студентов, изучающих английский язык в эпоху искусственного интеллекта.....208

Швец Е.В. Информатика как инструмент экономического образования: методический аспект.....214

Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия) 221

Гаврина А.С., Черепанова М.Н. Развитие связной речи у детей с интеллектуальными нарушениями.....221

Ибрагимова А.Р., Топчиева Д.М. Диагностика уровней сформированности элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью (результаты констатирующего этапа эксперимента) 228

Ибрагимова А.Р., Топчиева Д.М. Эффективность реализации педагогических условий формирования элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью на уроках биологии.....238

Колчкова А.В. Междисциплинарный подход к анализу механизмов понимания речи 247

Ларионова Я.А., Подпятникова П.М. Теоретические аспекты формирования математических представлений у младших школьников с интеллектуальными нарушениями: от игрового освоения категорий «много - мало» и «большой - маленький» к их функциональному применению в социально бытовой сфере 254

Шулика М. Ю. Особенности коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития: результаты диагностики и направления коррекции 259

Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры 275

Авдеева А.Д. Фиджитал-спорт как педагогический инструмент формирования здоровьесберегающих компетенций у обучающихся общеобразовательных школ 275

Байдуллин А.А., Солодилова Е.С. Важность проведения лечебной физической культуры при сидячем образе жизни 284

Бухтоярова Л.В., Данилов В.А., Самойленко П.М. Тенденции развития студенческого баскетбола в России на современном этапе 291

Гайнутдинова К.А., Хайруллин И.Т. Влияние коротких фитнес-видео в социальных сетях на мотивацию студентов к физической активности 303

Евтропкова Д.С. Кинологические дисциплины как фактор повышения двигательной активности владельца собаки 309

Евтропкова Д.С. Эффективность круговой тренировки и интервального метода в повышении функциональных возможностей студентов на занятиях физической культурой 314

Ермакова Е.Г. Целесообразность подвижных игр как инструмента восстановления работоспособности студентов 322

Киэлевяйнен Л. М., Антонюк Д. А. Военно-патриотические игры как средство формирования гражданской идентичности студенческой молодежи 330

Макаренко Е.Н., Першина П.И. Использование практики йоги как средства саморегуляции студентов ПетрГУ 339

Туренко А.П. Динамика частоты сердечных сокращений при учебной самопробе у студентов ИМИТ ПетрГУ 345

Теория и методика профессионального образования 354

Балмасова Т.А. Сопоставительный подход к обучению профессиональной коммуникации на английском и немецком языках в подготовке будущих экономистов 354

Беседина С.В., Чудинова К.В., Горчаков М.А. Об опыте активизации познавательной деятельности обучающихся методом контекстного обучения 362

Городилова М.В., Романов В.А., Каменская Е.А., Брожик Л.В., Строевская Ю.А. Геймификация как инструмент повышения мотивации студентов в высшем образовании: теоретические основания, игровые механики и условия интеграции в LMS 374

Косаева Ш., Аразова Т. Профессиональное развитие преподавателей иностранного языка: взаимосвязь педагогических убеждений и практики 383

Маторина М.А. Применение баз данных в современных образовательных системах 391

Нугаева Э.Д. Современные технологии искусственного интеллекта и их функциональные возможности в образовании 399

Шемонаева И.И. Междисциплинарная интеграция физики и информатики как условие подготовки конкурентоспособных специалистов в сфере Data Science....405

Общая психология, психология личности, история психологии.....410

Болдырева Э.А. Мотивационная готовность к профессиональному обучению и образ будущего 410

Бородина А.С. Взаимосвязи компонентов романтической привязанности и психологических защит у молодых женщин.....417

Деева Ю.В. Эмоциональное выгорание педагогов и бережливые технологии: синергия организационных и психологических мер (анализ динамики 2025–2026 гг.) 431

Дувалина О.Н., Любимов А.Н. Феномен веры, как внутренняя поддержка психологической устойчивости военнослужащих.....444

Кириченко Е.Ю. Психологические особенности лиц с разными сиблинговыми позициями 461

Моисеенко Е.И. Убеждение об опасности мира и благополучие личности: теоретическая модель роли психологической гибкости 471

Морозова В.А. Взаимосвязь копинг-стратегий и личностных ресурсов у взрослых в разных типах сложных жизненных ситуаций 483

Мотина И.А. Самосострадание как фактор снижения страха неудачи при перфекционистской прокрастинации.....496

Шматова Я.П. Связь стилей мышления с устойчивостью к различным источникам стресса у современной молодежи.....502

Психология труда, инженерная психология, эргономика.....509

Зимина И.С. Обзор исследований нематериальной мотивации преподавателей вузов 509

Медицинская психология.....521

Бруннер Н.В., Бергис Т.А. Психологическая природа панических атак личности и особенности консультирования 521

Уварова Л.Н., Авдеева А.А. Нейробиология сновидений: зачем мозг видит сны и как они влияют на психику.....530

Фесюк В.А. Тревожность, депрессивность и пренатальная привязанность в период беременности: теоретические аспекты изучения.....536

Социальная психология.....547

Авраменко Е.А. Счастье как побочный продукт самоактуализации: теоретический анализ взглядов Карла Роджерса на благополучие личности 547

Бабаев К.М. Согласованность ролевых ожиданий и притязаний у студенток с разным романтическим опытом.....555

Колмогорцева В.М. Критерии зрелости личности в отечественной и зарубежной традиции: от Б.Г. Ананьева к современной психологии 565

Колмогорцева В.М. Личностная зрелость как ресурс совладания с кризисами в длительных партнерских отношениях.....570

Корноухова Г.А. Психологические барьеры обращения комбатантов за профессиональной помощью: проблемы первого этапа консультирования 575

Кувалдина В.И. Расхождение публичного медиаобраза и личностной идентичности блогера в цифровой среде 585

Матвеева А. И., Фадеева З. О., Фофанова А. В., Волкова О. Ю. Алгоритм интерпретации диагностических расхождений при психологической оценке социальной рекламы в сфере здоровья 593

Усынина Т.П. Исследование социального и эмоционального интеллекта у старших школьников, воспитывающихся в интернатных учреждениях.....608

Педагогическая психология 620

Айсин Р.Н. Цикл безопасного цифрового действия подростков на основе рефлексии и саморегуляции.....620

Плотникова О.Н., Свириденко И.А. Диагностика свойств произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития: подбор и адаптация методик для уроков литературного чтения.....636

Смагин К.Н. Школьный буллинг и микропреступность в подростковой среде: пути педагогической коррекции и предупреждения 645

Коррекционная психология 656

Ежакова Н.И. Влияние общего недоразвития речи на формирование самооценки у старших дошкольников.....656

Кнышова Ю.В. Актуальные методы психологической реабилитации разведенных женщин и вдов 665

Корепанова П.М., Пяшкур Ю.С. Современные технологии развития связной речи у дошкольников 686

Круг А.Е., Погребной С.А. К вопросу о влиянии внутренней речи на эмоциональный интеллект дошкольников с речевыми нарушениями.....695

Токарева К.А. Родительское выгорание в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. 708

Психология развития, акмеология 722

Ганичева И.А., Байрамова Н.П. Особенности психологической помощи женщинам в период кризиса среднего возраста 722

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дата публикации 27.10.2026

УДК 373.3

Деменева Н.Н., Абель А.О. Волонтерская деятельность как средство нравственного воспитания младших школьников

Деменева Надежда Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, РФ, г. Нижний Новгород
nndemeneva@yandex.ru

Абель Алина Олеговна
магистрант, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, РФ, г. Нижний Новгород
abel.2000@bk.ru

Volunteering as a means of moral education for primary school students

Demeneva Nadezda Nicolaevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Russian Federation, Nizhny Novgorod

Abel Alina Olegovna
postgraduate student, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University Russian Federation, Nizhny Novgorod

Аннотация. В статье рассматриваются возможности волонтёрской деятельности как средства нравственного воспитания младших школьников. Дана краткая характеристика видов волонтерства, в которых могут принимать участие учащиеся начальных классов. Описана экспериментальная работа, включавшая проведение бесед и классных часов о помощи другим людям, игровых упражнений, организацию участия детей в зооволонтерстве. Приведены результаты проведенной диагностики. Доказано, что формирующий эксперимент оказал положительное влияние на осознание детьми смысла волонтерской деятельности и их готовность бескорыстно помогать другим людям и животным.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, волонтерство, младшие школьники, нравственное воспитание

Abstract. This article examines the potential of volunteer activities as a means of moral education for primary school students. It provides a brief overview of the types of volunteering in which children in the primary grades can participate. The study describes an experimental project that included discussions and classroom sessions on helping others, interactive games, and the organization of children's participation in animal-related volunteer work. The results of the assessments conducted are presented. It is demonstrated

that the formative experiment had a positive impact on the children's understanding of the purpose of volunteering and their willingness to selflessly help other people and animals.

Keywords: volunteer activity, volunteering, primary school students, moral education

Одним из личностных результатов начального общего образования является приобретение младшими школьниками опыта социально значимой деятельности, становление у них важнейших нравственных качеств. В этот возрастной период активно формируются моральные представления, эмоциональная отзывчивость, опыт сотрудничества и первоначальные ценностные ориентации. Одним из направлений духовно-нравственного воспитания учащихся в последние годы стала волонтерская деятельность. Нормативной базой добровольческого движения стал Федеральный закон «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» [10]. В Федеральном законе "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)" [11] дается определение волонтерской деятельности, под которой понимается добровольная деятельность в форме безвозмездного выполнения работ и (или) оказания услуг.

Волонтёрская деятельность обладает значительным воспитательным потенциалом: она позволяет ребёнку не только получить знания о добрых поступках, но и непосредственно пережить ситуацию помощи другому человеку или живому существу. Участие в добровольческих акциях способствует развитию сострадания, милосердия, ответственности, умения работать в команде и готовности приходить на помощь. Волонтёрство позволяет формировать такие личностные качества, как доброта, отзывчивость, эмпатия, ответственность, справедливость и гуманное отношение к окружающим. Особенно важным является то, что ребёнок получает возможность перейти от словесного знания моральной нормы к её практическому применению. Для этого волонтерская работа должна иметь посильный, эмоционально доступный и практически ориентированный характер.

В статьях М. Ю. Мартыновой [1], А. В. Мозгачевой [2], М. М. Саядян и Е.А. Ивановой [3] выделены различные виды волонтерства: патриотическое, экологическое, культурное, спортивное, информационное, социальное, событийное, зооволонтерство и другие. В исследовании Н.Н Деменевой, О.Г. Михалициной, С.К. Тивиковой [4], И.И. Гоголевой и А.Ю. Рабенковой [5] проанализированы основные направления работы по включению младших школьников в добровольческую деятельность.

Наиболее простыми и доступными для младших школьников являются экологическое волонтерство и зооволонтерство – помощь бездомным животным, забота о природе, участие в охране окружающей среды. Для ребенка младшего школьного возраста забота о бездомном животном становится наглядным и эмоционально ярким уроком доброты, бескорыстия и защиты слабого. Дети также могут принимать участие в сборе вторсырья, очистке природных территорий от мусора, в заготовке корма и изготовлении кормушек или скворечников для птиц и т.п.

Младшие школьники участвуют в распространении полезной информации, выполняют организационную помощь при проведении различных мероприятий. Более сложными формами работы являются благотворительные акции, патриотическое и социальное волонтерство. К участию в этих видах добровольческой деятельности детей нужно готовить постепенно, формируя у них желание бескорыстно помогать другим людям. Для детей посильными являются небольшие концерты для пожилых одиноких людей, изготовление сувениров для них, проявление внимания и заботы.

Авторами проведенных исследований доказано, что волонтерская деятельность обеспечивает процессы социализации младших школьников [6], способствует формированию у них активной жизненной позиции [7], ценностных ориентаций [8], оказывает влияние на развитие нравственной и интеллектуальной сферы [9].

Мы провели экспериментальную работу, целью которой являлось определение влияния волонтерской деятельности на формирование у младших школьников нравственных качеств. В исследовании принимали участие учащиеся двух вторых классов в количестве 52 человек. С учетом возраста детей в качестве первого этапа формирующего эксперимента было выбрано участие детей в помощи бездомным животным.

Экспериментальная работа включала три этапа:

1. Констатирующий этап – выявление представлений детей о волонтёрстве и мотивов оказания помощи.

2. Формирующий этап – проведение бесед, классных часов, игровых упражнений, организация участия детей в зооволонтерстве.

3. Контрольный этап – повторная диагностика и определение эффективности первого этапа формирующего эксперимента.

С целью выявления представлений младших школьников о волонтерстве был проведен опрос, в рамках которого учащиеся отвечали на следующие вопросы:

- Кто такой волонтер? Чем может помочь волонтер?

- Обязательно ли волонтер получает за помощь деньги или подарок? Почему?

- Можно ли считать волонтерством помощь однокласснику, пожилому человеку или животному? Объясни.

- Вспомни случай, когда ты кому-то помог. Почему ты это сделал?

- Что чувствует человек, которому помогли? А тот, кто помог?

Результаты опроса представлены в Таблице 1.

Первоначальная диагностика показала, что большинство обучающихся не имели чёткого представления о понятиях «волонтёр» и «волонтёрская деятельность». Часть детей связывала помощь исключительно с получением благодарности, подарка, похвалы или иного поощрения.

Таблица 1. Уровень сформированности представлений младших школьников о волонтерстве на констатирующем этапе эксперимента

Уровень	Характеристика ответов	Количество учащихся
Высокий	Ребёнок объясняет, что волонтёр помогает добровольно и бескорыстно	14%
Средний	Ребёнок понимает, что помощь нужна, но затрудняется ответить, для чего она необходима, и объяснить ее добровольный характер	30%
Низкий	Ребёнок не знает значения понятия либо связывает помощь с выгодой	56%

Для определения готовности учащихся оказывать бескорыстную помощь использовалась методика анализа жизненных ситуаций. Второклассникам предлагались мини-кейсы, на основе которых выявлялся мотив, которыми руководствуются дети в этих ситуациях. Приведем примеры кейсов.

Кейс 1. «Тяжёлая сумка». Пожилой человек у входа в магазин несет тяжелую сумку. Он остановился и выглядит уставшим. Рядом нет взрослых, которых ты знаешь. Что ты сделаешь? Почему? Уточняющие вопросы: «Нужно ли сначала спросить разрешения?», «Будешь ли ты помогать, если человек не сможет тебя отблагодарить?»

Кейс 2. Одноклассник остался без пары. На уроке дети выполняют задание в парах. Один одноклассник остался без пары, и никто не зовёт его к себе. Ты уже договорился работать с другом. Как можно поступить? Почему? Уточняющие вопросы: «Что может почувствовать одноклассник?», «Можно ли помочь так, чтобы никого не обидеть?»

Кейс 3. Помощь без награды. Класс собирает корм и принадлежности для животных из приюта. Учитель говорит, что подарков и грамот за участие не будет. Ты хотел бы участвовать? Что именно мог бы сделать? Почему? Уточняющие вопросы: «Изменится ли твое решение, если никто не узнает о твоем участии?», «Какая помощь будет для тебя посильной?»

Кейс 4. Найденная варежка. На школьном дворе ты увидел варежку. Ты не знаешь, кто ее потерял, а друзья уже зовут тебя играть. Что ты сделаешь? Почему? Уточняющие вопросы: «Кому можно сообщить о находке?», «Важно ли получить похвалу за этот поступок?»

Кейсы затрагивают такие темы, как помощь взрослому, вовлечение сверстников, участие в общем добровольческом деле и забота об окружающих. Ситуационные задания позволяют оценить не только выбранный ответ, но и объяснение ребёнком своего выбора; именно мотивация помогает отличить бескорыстную помощь от стремления получить похвалу или выгоду. Результаты диагностики представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Мотивы оказания помощи, продемонстрированные младшими школьниками на констатирующем этапе эксперимента

Мотив помощи	Доля ответов в % соотношении
Бескорыстное желание помочь	18%
Желание получить благодарность и похвалу	34%
Ожидание награды, подарка или выгоды	30%
Затруднялись ответить	18%

Значительная часть детей указывала, что помогла бы «за спасибо», «за конфету», «за награду» или «если потом помогут мне». Это свидетельствует о том, что у младших школьников преобладает внешняя, прагматическая мотивация, а нравственный мотив бескорыстной помощи ещё не стал устойчивым.

Формирующий этап эксперимента был направлен на создание условий, в которых младшие школьники могли осмыслить ценность помощи и приобрести первоначальный опыт волонтёрской деятельности.

Были реализованы следующие направления работы:

- Проведение бесед и классных часов на темы «Кто такие волонтёры?», «Зачем помогать другим?», «Доброта начинается с малого». В ходе бесед дети знакомились с примерами добровольческой помощи, обсуждали ситуации нравственного выбора и формулировали собственное отношение к бескорыстной помощи;
- Организация похода в центр помощи животным «Сострадание». Экскурсия позволила детям эмоционально включиться в проблему бездомных животных, увидеть результаты заботы и участия человека в судьбе тех, кто нуждается в помощи;

- Сбор помощи для животных. Обучающиеся вместе с педагогом и родителями собирали корм, предметы ухода и другие необходимые вещи. Такая деятельность формировала у детей ответственность, организованность и чувство сопричастности;
- Игры на переменах, направленные на взаимопомощь. Детям предлагались ситуации, в которых успех был возможен только при поддержке товарища: совместное выполнение заданий, передача «помощи», парные и командные игры. Это создавало опыт сотрудничества и взаимной поддержки.
- Обсуждение выполненных дел. После каждого мероприятия дети делились впечатлениями, объясняли, кому и как они помогли, что они почувствовали и почему помощь важна сама по себе.

После проведения данного этапа эксперимента были повторно проведены те же диагностические методики, которые использовались на констатирующем этапе.

В таблице 3 показано, как изменились представления учащихся о волонтерстве.

Таблица 3. Уровень сформированности представлений младших школьников о волонтерстве на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	14%	46%
Средний	30%	38%
Низкий	56%	16%

Полученные данные свидетельствуют о том, что число детей с низким уровнем представлений сократилось с 56% до 16%. Обучающиеся стали точнее объяснять, что волонтёр помогает по собственному желанию, без требования награды и ради пользы другого человека, животного или общества.

Анализ результатов выполнения мини-кейсов представлен в Таблице 4.

Таблица4. Мотивы оказания помощи, продемонстрированные младшими школьниками на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Мотив помощи	Констатирующий этап	Контрольный этап
Бескорыстное желание помочь	18%	58%
Желание получить благодарность или похвалу	34%	22%
Ожидание награды, подарка или выгоды	30%	8%
Затруднялись ответить	18%	12%

Наиболее значимым результатом стало увеличение доли ответов, в которых помощь рассматривалась как самостоятельная ценность. Дети стали чаще использовать такие формулировки, как: «Помогу, потому что человеку плохо»,

«Животным нужна забота», «Не всегда нужно что-то получать за доброе дело». Это указывает на начало перехода от внешней мотивации к внутренним нравственным основаниям поведения.

Результаты исследования подтверждают, что волонтёрская деятельность является действенным средством нравственного воспитания младших школьников. Она помогает формировать у детей представления о добровольчестве, развивает способность к сопереживанию, воспитывает отзывчивость, милосердие, ответственность и умение действовать в интересах других.

Дальнейшие этапы эксперимента предполагают постепенный переход к более сложным формам волонтерской деятельности младших школьников, их включение в патриотическое, культурное и социальное волонтерство.

Список литературы

1. Мартынова, М. Ю. Волонтерские практики как ресурс формирования гражданско-патриотической идентичности молодежи // Педагогика и просвещение. 2022. № 1. С. 19.
2. Мозгачева, А. В. Событийное волонтерство как технология формирования профессиональных компетенций и социальной активности молодежи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 3. С. 82.
3. Саядян М. М., Иванова Е.А. Сущность и виды волонтерской деятельности// Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. №106. С. 48-52
4. Деменева Н.Н., Михалицина О.Г., Тивикова С.К. Организация волонтерской деятельности младших школьников// Народное образование. 2021. № 4. С.147-155.
5. Гоголева И.И., Рабенкова А.Ю. Особенности организации волонтерской деятельности младших школьников//Среднее профессиональное образование. 2024. № 5 (345). С. 29-33.
6. Беляева О.А. Роль волонтерской деятельности в обеспечении процессов социализации младших школьников //Вестник Череповецкого государственного университета. 2024. № 5 (122). С. 231-243.
7. Гридина М.А., Шумакова А.В. Проблемы формирования активной жизненной позиции младших школьников средствами волонтерской деятельности//Вестник науки. 2024. Т. 5. № 6 (75). С. 455-461.
8. Кожурова А.А., Стручкова Е.А. Формирование ценностных ориентаций младших школьников посредством волонтерской деятельности//Мир науки, культуры, образования. 2024. № 3 (106). С. 85-87.
9. Ручьева Т.А. Интеграция волонтерской деятельности в начальную школу, как одного из методов формирования и развития нравственной и интеллектуальной сферы//Наукосфера. 2022. № 4-2. С. 133-136.

Список источников

10. Федеральный закон от 11 августа 1995 г. N 135-ФЗ "О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495/.
11. Федеральный закон от 5 февраля 2018 г. N 15-ФЗ "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)" URL: https://rg.ru/2018/02/07/volonteri-dok.html.

Дата публикации 30.10.2026

УДК 378.4:37.013.78

Зинкин С.В., Тасимов В.Е. Применение игровых методов обучения при подготовке специалистов радиотехнической направленности

Зинкин Сергей Владимирович
канд. техн. наук, доцент кафедры радио- и спутниковая связь
Пензенский государственный университет, РФ, г. Пенза
stratarts@yandex.ru

Тасимов Виктор Евгеньевич
преподаватель кафедры радио- и спутниковая связь
Пензенский государственный университет, РФ, г. Пенза
tasimchuk@gmail.ru

The use of game-based learning methods in the training of radio engineering specialists

Zinkin Sergey Vladimirovich
Cand. Sci. (Technical), associate professor at the Department of Radio and Satellite Communications, Penza State University, Russia, Penza

Tasimov Viktor Evgenievich
Teacher at the Department of Radio and Satellite Communications
Penza State University, Russia, Penza

Аннотация. Совершенствование подготовки специалистов радиотехнической направленности с учетом постоянно прогрессирующего научно-технического прогресса было и будет одной из важной тенденцией обеспечение тесной связи процесса обучения с будущей профессиональной деятельностью и является актуальным как никогда. Целью проведенных исследований было - анализ применения игровых методов обучения при подготовке специалистов радиотехнической направленности. Основные методы исследования: имитационные игры, решение ситуационных задач и индивидуальные задания. Полученные результаты исследования: применение игровых методов обучения для подготовки будущих специалистов радиотехнической направленности в отведенные временные интервалы положительно влияло на качество усвоения знаний и получение навыков. При этом не рекомендуется делать попытки использовать на каждом занятии как можно больше методов и приемов, тем самым превратив его в своеобразное театрализованное представление в ущерб основной цели - эффективному усвоению знаний. Наряду с этим, постоянное использование лишь некоторых методов и приемов, наиболее полюбившихся преподавателю, надоедает обучающимся, теряет свою эффективность и может даже вызвать обратную реакцию. Практическая значимость игровых методов в подготовке специалистов радиотехнической направленности: они не просто разбавляют учебный процесс, а решают конкретные задачи, с которыми будущий специалист столкнётся в работе, а именно - связь теории и практики, развитие инженерного мышления, отработка профессиональных сценариев. Основные выводы исследования: игровые методы обучения, претерпевая улучшения и изменяясь в

соответствии с современными тенденциями, совместно с методами и приемами активизации познавательной деятельности обучающихся необходимо обязательно применять в учебном процессе высшей школы.

Ключевые слова: игровые методы обучения, подготовка специалистов, радиотехническая направленность, высшая школа.

Abstract. Improving the training of specialists in the field of radio engineering, taking into account the constantly advancing scientific and technological progress, has been and will remain one of the important trends, ensuring a close connection between the learning process and future professional activities, and is more relevant than ever. The aim of the research conducted was to analyze the use of game-based teaching methods in training specialists in the field of radio engineering. The main research methods were: simulation games, solving situational tasks, and individual assignments. The research results obtained showed that the use of game-based teaching methods for training future specialists in the field of radio engineering within the allotted time intervals had a positive impact on the quality of knowledge acquisition and skill development. At the same time, it is not recommended to try to use as many methods and techniques as possible in each lesson, thereby turning it into a kind of theatrical performance at the expense of the main goal - the effective acquisition of knowledge. Along with this, constantly using only a few methods and techniques that the teacher likes best becomes boring for the students, loses its effectiveness, and may even provoke a negative reaction. The practical significance of game-based methods in training specialists in radio engineering is that they do not merely add variety to the learning process but address specific tasks that a future specialist will face in their work - namely, linking theory and practice, developing engineering thinking, and practicing professional scenarios. The main conclusions of the study are as follows: game-based teaching methods, undergoing improvements and adapting in line with modern trends, must be used in the higher education process together with methods and techniques for stimulating students' cognitive activity.

Keywords: game teaching methods, specialist training, radio engineering orientation, higher school.

Введение

Одной из тенденций развития высшей школы и совершенствования подготовки специалистов является обеспечение тесной связи процесса обучения с будущей профессиональной деятельностью.

Один из путей решения этой проблемы внедрение игровых методов и форм обучения [1, 2].

Целью исследования выступает анализ применения игровых методов обучения при подготовке специалистов радиотехнической направленности.

Данные о методике исследования: результативные игры - абстрактные, спортивные и имитационные. Широкие возможности для использования игровой деятельности в обучении имеют имитационные игры: деловые, дидактические и др.



Рисунок 1. Методы активного обучения

Результаты исследования и их обсуждение

Результативные игры в отличие от естественных игр младенцев и детских игр делятся на абстрактные, спортивные и имитационные. К первым относится, например, домино, лото и т.д., ко вторым - все многообразие спортивных состязаний (классический пример - Олимпийские игры). Наиболее широкие возможности для использования игровой деятельности в обучении имеют имитационные игры [3].

Имитационная игра - это имитация конкретной деятельности человека в конкретных целях. Основные видами имитационных игр являются деловые, дидактические и др. (например, актерская игра).

Цели имитационных игр в педагогике:

- выработка стратегии поведения в типичных ситуациях, возникающих в будущей жизни;

- формирование умений быстро анализировать ситуацию, принимать педагогически целесообразные решения, осуществлять их, видеть ответную реакцию партнёров;

- концентрирование внимания на конкретных педагогических проблемах и задачах, условно выделенных из всего многообразия проблем реальной жизни;

- анализ, оценка и корректирование принимаемых решений;

- повышение интереса к учебным занятиям и к моделируемым аспектам действительности, в частности, побуждение к самосовершенствованию.



Рисунок 2. Основные виды имитационных игр

Процесс имитационной игры может включать три этапа [4, 5]:

Мотивационный этап - постепенное введение участников в игру, знакомство с её целевым назначением и содержанием, условиями прохождения. Участники разделяются на группы, получают роли и знакомятся с ними, изучают ситуации, которые составляют основу игры.

Этап действий - реализуется непосредственно сама игра.

Этап рефлексии - подведение итогов, анализ и оценка игры, её целевого достижения, проводятся активные обсуждения между участниками игры и их возвращение к реальности.

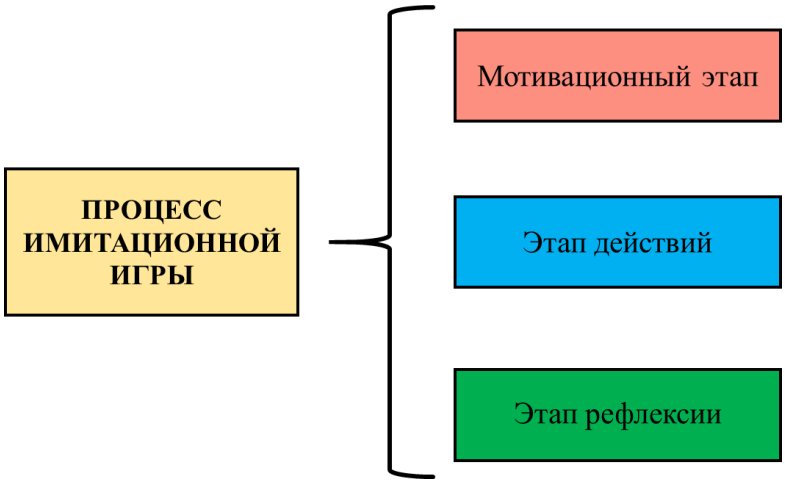


Рисунок 3. Этапы процесс имитационной игры

Использование имитационных игр в педагогике может иметь следующие эффекты:

- формирование целостного представления изучаемого материала;

- приобретение опыта принятия индивидуальных и коллективных решений;

- развитие положительной учебной мотивации;

- обучение поведенческим реакциям в различных ситуациях, особенно конфликтов разного характера: учебных, трудовых, профессиональных, личностных;

- формирование адаптационных навыков к социальным процессам, будущей профессиональной деятельности, новым местам учёбы и работы.

Деловые игры - эти своеобразные игры с особыми целями. Они получили свое распространение с 30-х годов нашего столетия в сфере организации и управления промышленностью, ее отраслями, отдельными звеньями и т.д.

Дидактические игры в отличие от деловых игр подчеркивают своим названием ярко выраженную педагогическую направленность. Они применяются для подготовки специалистов в учебных заведениях, а также в системе переподготовки и повышения квалификации. Именно поэтому далее будет вестись речь об этом виде игр.

Дидактические игры (их часто называют учебными) являются инструментом развития теоретического и практического мышления будущего специалиста - способностей к анализу сложных условий предстоящей деятельности, к постановке и решению во многом еще новых для обучающихся профессиональных задач, т.е. всего того, что необходимо для формирования будущих должностных качеств. Обычно в ходе игр возникают реальные проблемные ситуации, поэтому учебные игры можно считать одним из видов проблемного обучения.

Основные достоинства учебных игр в учебном процессе, как и при подготовке специалистов радиотехнической направленности [6-8]:

1. Обучение максимально приближено к реальным условиям будущей профессиональной деятельности.

2. Принятие решений в условиях постоянной соревновательности, что способствует развитию творчества и инициативы.

3. Переход от познавательной мотивации к профессиональной. При этом логика усвоения званий, умений и навыков уступает место логике деятельности.

4. Формирование (совершенствование) ряда важнейших профессиональных качеств, а именно:

- умение добывать и обрабатывать нужную информацию, оценивать, сравнивать и усваивать ее, проявлять способность к предвидению;

- умение самостоятельно принимать решения, отстаивать и обосновывать их, критически оценивать последствия принятых резаний, допущенных ошибок, учиться на них;

- умение взаимодействовать с коллективом - проявлять терпимость, сотрудничество и уважение к членам коллектива, соперникам, умение распределять работу среди подчиненных, наделяя их не только обязанностями, но и определенными правами, умение ориентироваться в конфликтных ситуациях и правильно разрешать их.

В настоящее время в арсенале дидактических игр используют [9]:

- учебные деловые игры;
- ролевые игры (разыгрывание ролей);
- игровое проектирование (курсовое и дипломное);
- комплексное дипломное проектирование;
- предварительная защита (предзащита) дипломных проектов, работ;
- стажировка и различная практика;
- занятия типа "пресс - конференция" и "круглый стол";
- пробные занятия и др.

Ниже рассмотрим краткую характеристику некоторых видов игр, начиная с более простых по целям, подготовке, организации и проведению.

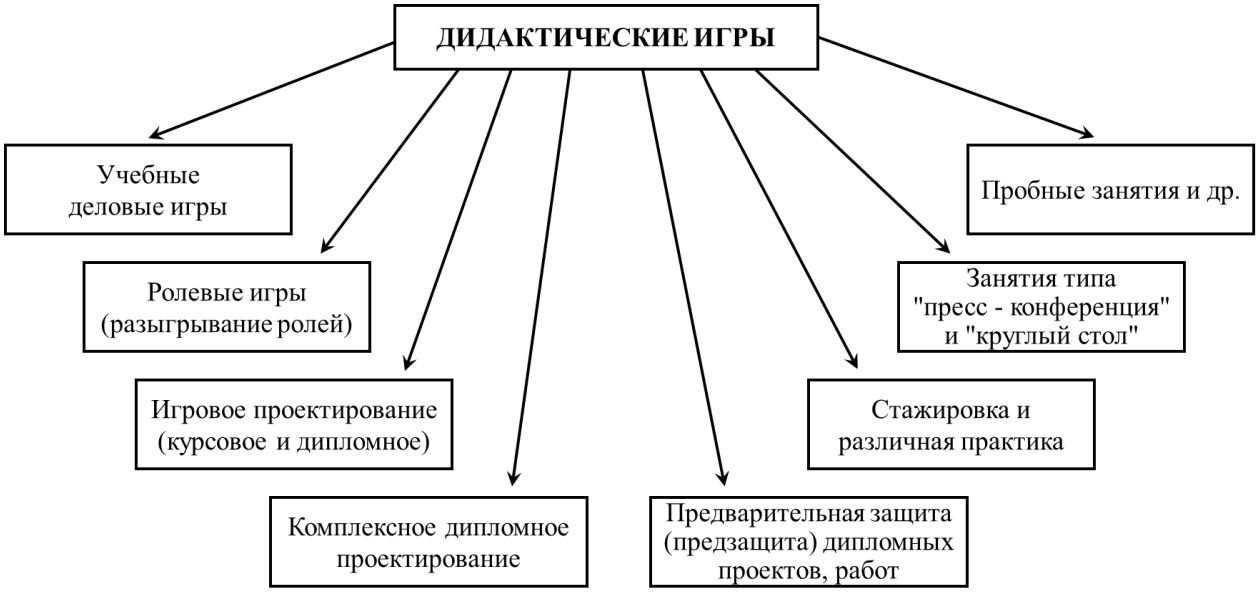


Рисунок 4. Основные виды дидактических игр

"Пресс-конференция" и "круглый стол" специфические формы учебных игр. Они применяются, главным образом, на семинарах по общественным наукам. На них проигрываются ситуации, нередко встречающиеся в профессиональной деятельности

выпускников вузов. Эти формы занятий развивают у обучающихся способности быстро ориентироваться в обстановке, такие качества, как уважение и терпимость к оппонентам, умелое и аргументированное ведение дискуссий, грамотная постановка вопросов и конкретность ответов на них и т.д. Все это является важными профессиональными качествами специалистов.

Стажировка и практика - давно сложившиеся в вузах формы обучения - не требуют особой характеристики. Только необходимо обратить внимание на то, что успех гарантирован лишь в том случае, если стажировка и практика будут проводиться на определенных и конкретных должностях, максимально соответствующих будущей деятельности обучающихся. Только в этом случае можно говорить об "игре обучающихся в свою будущую работу" [10].

Такая форма обучения как предзащита дипломных проектов (работ), применяемая в вузах, условно подходит под определение дидактической игры, так как не связана с будущей профессиональной деятельностью. Однако как форма подготовки обучающихся к защите диплома - это игра, так как при этом проигрываются весь процесс защиты, возможные ситуации, в том числе вопросы по ходу защиты а в конце ее, подкрепляются такие качества, как уверенность в себе и в своих знаниях, морально-психологическое состояние.

Комплексное дипломное проектирование, как известно, заключается в совместной обработке общей темы (крупный проект, работа) группой обучающихся под руководством обычно одного преподавателя. Каждому из дипломников выделяется одно направление (часть, раздел, блок, узел), над которым он работает по общим правилам. Ценность комплексного проектирования состоит в том, что помимо основной цели - контроля качества специальной подготовки в вузе - при защите с достаточной степенью точности имитируются реальные условия некоторых сторон профессиональной деятельности выпускника. В самом деле, вся современная техника разрабатывается, проектируется, эксплуатируется коллективами специалистов, которые должны обладать определенными качествами. В частности, при работе над комплексным проектом у обучающихся формируются (совершенствуются) навыки коллективной деятельности, значительно расширяется технический кругозор за счет возможности охватить в целом функционирование сложных систем. Как вариант, во главе этой группы может быть поставлен наиболее подготовленный дипломник, который не готовит проект, работу, а консультирует, оказывает помощь и контролирует работу участников проектирования, разрабатывает и защищает

технико-экономическое обоснование всего проекта. Этот вариант является одним из приемов индивидуализации обучения.

Ролевые игры (разыгрывание ролей) - это разновидность учебных деловых игр. На таких занятиях обучающиеся выступают как действующие лица в тех или иных ситуациях.

Преимущества ролевых игр перед, например, объяснительным методом очевидны и не требуют пояснений.

Учебные деловые игры - наиболее сложный вид дидактических игр. Учебные игры отличаются от профессиональных деловых игр участием в них обучающихся, а не профессионалов-специалистов, заранее запланированным ходом и результатом.

Организация и подготовка учебной деловой игры - очень слоеный и длительный процесс. Преподаватели, разрабатывающие и проводящие такие игры, должны обладать специальными навыками, высоким профессионализмом, особым искусством. Подробно процессы организации, разработки и проведения дидактических игр изложены в специальной литературе.

В тоже время необходимо применять методы и приемы активизации познавательной деятельности обучающихся.

Физиологической и психологической основами необходимости активизации обучающихся в ходе учебного занятия является зависимость их внимания во времени.

Применение специальных методов и приемов активизации деятельности обучающихся за счет сокращений начальной и заключительной фаз увеличит базу активного внимания, а также поддержит более высокий уровень внимания на всех фазах.

Внимание хорошо коррелируется с интересом и активностью обучающихся, что, в конечном итоге, положительно влияет на качество усвоения знаний. Сам преподаватель может решить, какие из методов и приемов он включит в свой арсенал,

Не рекомендуется делать попытки использовать на каждом занятии как можно больше методов и приемов, тем самым превратив его в своеобразное театрализованное представление в ущерб основной цели - эффективному усвоению знаний;

Наряду с этим, постоянное использование лишь некоторых методов и приемов, наиболее полюбившихся преподавателю, надоедает обучающимся, теряет свою эффективность и может даже вызвать обратную реакцию.

Заключение

Рассмотрено применение имитационных игр, их основных видов, в процессе подготовке специалистов радиотехнической направленности. Стоит отметить, что игровые методы обучения, претерпевая улучшения и изменяясь в соответствии с современными тенденциями, совместно с методами и приемами активизации познавательной деятельности обучающихся необходимо обязательно применять в учебном процессе высшей школы.

Список литературы

1. Коробова В. Н., Бойкова О. А., Житинева А. И. Активные методы обучения // Innova. 2022. №4 (29). – С. 35-37.
2. Сорокина Л.А., Ширяева Т.Ю. Особенности применения игровых технологий в педагогической деятельности // Журнал прикладных исследований. 2025. №2. – С. 180-184.
3. Панаев А.Е., Воронцова А.Е. Эффективность использования игровых интерактивных методов обучения в высшей школе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. №4-3 (91). – С. 250-253.
4. Коваль О.И., Соловьева О.Б. Игровые методы в процессе обучения профессиональной коммуникации студентов инженерных специальностей // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №79-3. – С. 132-134.
5. Кучеренко Л.В. «Кроссворд» как пример интерактивного игрового метода обучения в вузе // Universum: психология и образование. 2023. №10 (112). DOI-10.32743/UniPsy.2023.112.10.15944.
6. Сайдимова Э.Р. Активные методы обучения и интернет // Образование и право. 2020. №1. – С. 237-239.
7. Гончарук Н.П., Хромова Е.И. Интеллектуализация профессионально-педагогической деятельности на основе интеграции педагогических и цифровых технологий // Педагогика и психология образования. 2020. № 2. – С. 83-92.
8. Павлова Т.Б. Цифровые образовательные ресурсы в деятельности преподавателя современной высшей школы: аспект смешанного обучения // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2021. № 2. – С. 442-460.
9. Амонова Х.И. Особенности активных методов обучения // Наука, техника и образование. 2020. №6 (70). – С. 80-82.
10. Жанбырбаева С.Т., Сыздыкова А.К., Дюсембеков Р.В., Шаймерденова Д.С. Активные и интерактивные методы и технологии обучения в вузе // Вестник науки. 2020. №4 (25). – С. 11-15.

Дата публикации 23.10.2026

УДК 373.3.015.31

5.8.1, 5.8.2

Иванов Н.А., Авдеева О.В., Миронова А.Н., Линдер И.Б., Иванова Я.Ю.
Воспитательный потенциал проектной деятельности в начальной школе

Иванов Николай Александрович
Преподаватель кафедры физической культуры и спорта
Сочинский государственный университет, г. Сочи, Россия
ivanovnik45@yandex.ru

Авдеева Ольга Васильевна
Преподаватель, Университетский экономико-технологический колледж
Сочинского государственного университета, г. Сочи, Россия
avdeevo2@yandex.ru

Миронова Анна Николаевна
Кандидат педагогических наук, Старший преподаватель, ФГБОУ ВО ЯГПУ
им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль, Россия
annamir20181@mail.ru

Линдер Иосиф Борисович
Профессор, Пензенский государственный университет, г. Пенза, Россия
i.linder@inbox.ru

Иванова Яна Юрьевна
Преподаватель, ФГБОУ ВО Сочинский государственный университет, г. Сочи, Россия
ivanovayana@yandex.ru

Educational potential of project-based activities in primary school

Ivanov Nikolay Aleksandrovich
Lecturer of the Department of Physical Culture and Sports, Sochi State University
Sochi, Russia

Avdeeva Olga Vasilevna
Lecturer, University College of Economics and Technology, Sochi State University
Sochi, Russia

Mironova Anna Nikolaevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, K. D. Ushinsky YAGPU
Yaroslavl, Russia

Linder Iosif Borisovich
Professor, Penza State University, Penza) Russia

Ivanova Yana Yurevna

Teacher, Sochi State University, Sochi, Russia

Аннотация. Рассматривается воспитательный потенциал проектной деятельности младших школьников. Дан обзор отечественной и зарубежной литературы по методу проектов, учебному сотрудничеству и диагностике воспитательных результатов. Нормативное закрепление проектной работы в стандарте начального общего образования и федеральной образовательной программе создало условия для её массового распространения, но не сняло вопроса о том, за счёт каких механизмов проект влияет на становление ценностных отношений ребёнка. Опираясь на уровневую модель воспитательных результатов Д. В. Григорьева и П. В. Степанова, положения Г. А. Цукерман об учебном сотрудничестве и исследования связи проектной работы с универсальными учебными действиями, авторы выделяют организационно-педагогические условия, при которых проектная деятельность приобретает воспитательное содержание: продолжительность цикла, персональную ответственность участника за часть общего дела, рефлексивный этап, консультативную позицию педагога и переориентацию оценивания с качества продукта на характер участия. Обсуждаются методические трудности фиксации воспитательного результата в младшем школьном возрасте и риски имитации проектной работы.

Ключевые слова: проектная деятельность, начальная школа, воспитание, ценностные отношения, универсальные учебные действия, учебное сотрудничество, уровни воспитательных результатов.

Abstract. The article examines the educational potential of project activity among primary school students. It reviews Russian and international literature on the project method, learning cooperation, and the assessment of educational outcomes. The inclusion of project work in the primary general education standard and the federal educational program created conditions for its widespread use, but did not settle the question of the mechanisms through which projects influence the formation of children's value-based attitudes. Drawing on the level-based model of educational outcomes developed by D. V. Grigoryev and P. V. Stepanov, G. A. Tsukerman's ideas on learning cooperation, and studies linking project work to universal learning activities, the authors identify the organizational and pedagogical conditions under which project activity acquires educational meaning: the duration of the cycle, the personal responsibility of each participant for part of the common work, a reflective stage, the teacher's consultative position, and a shift in assessment from the quality of the product to the nature of participation. The article also discusses methodological difficulties in identifying educational outcomes in primary school age and the risks of imitative project work.

Keywords: project activity, primary school, education, value-based attitudes, universal learning activities, learning cooperation, levels of educational outcomes.

Введение

Проектная работа появилась в младших классах не по инициативе учителей, а по требованию нормативного документа. Приказом Министерства просвещения от 31 мая 2021 г. № 286 [9] утверждён стандарт, который прямо предписывает организовывать проектную и учебно-исследовательскую деятельность обучающихся; федеральная образовательная программа [10] определяет, где эта деятельность

размещается в урочной части, а где во внеурочной. За полтора десятилетия, прошедшие с введения стандартов второго поколения, накопилась соответствующая методическая продукция: примерные темы по классам и предметам, паспорта проектов, критериальные таблицы, положения о конкурсах — от школьных до всероссийских.

Обилие методических материалов не внесло ясности в главный вопрос. Проект принято ценить за дидактические свойства: ребёнок сам ищет сведения, применяет знание к практической задаче, получает на выходе что-то осязаемое. Воспитание при этом упоминается почти всегда, но в утвердительной форме и без объяснений: проект развивает ответственность, самостоятельность, умение работать вместе. Механизм этого развития обсуждается редко, а условия, при которых его не происходит, практически не обсуждаются, хотя для учителя этот вопрос более насущен.

Основания для осторожности содержатся в самой школьной документации. В графу «проектная деятельность» попадают несопоставимые виды работы. Макет солнечной системы, склеенный отцом в воскресенье и представленный у доски в понедельник, учитывается там же, где и трёхмесячная работа второклассников, которые сначала разошлись во мнениях из-за обязанностей, потом переделали половину сделанного, а закончили всё-таки сами. Дидактически между этими случаями видна градация. Воспитательно они противоположны: первый ребёнок не получил ни опыта договорённости, ни опыта её удержания, второй получил и то, и другое, причём независимо от того, насколько презентабельным вышел продукт.

Отсюда вытекает задача статьи: показать, что воспитательный потенциал проекта — не свойство формы работы, а следствие вполне определённых организационных решений, и назвать те решения, без которых потенциал не реализуется. Материал анализа составили научная литература, нормативные акты и опубликованные методические разработки; эмпирическая часть работы выделена в отдельное исследование.

Материалы и методы исследования

Воспитательный результат в младшем школьном возрасте понимается здесь поведенчески — как складывающиеся у ребёнка способы действовать в совместной работе, а не как его суждения о ценностях. Причина здесь методическая. Восьмилетнему можно задать вопрос, что для него важнее, дружба или победа, но ответ будет свидетельствовать главным образом о том, чего от него ждут: социальная желательность в этом возрасте сильнее рефлексии, которая ещё почти не сложилась.

Ребёнок, уверенно ставящий дружбу и честность на первое место, вполне способен через десять минут не уступить соседу по парте в споре о том, чей рисунок клеить сверху. Второй эпизод даёт исследователю больше, чем первый.

Выводы, к которым мы приходим, имеют статус гипотез. Ни относительный вес перечисленных далее условий, ни их взаимное усиление или взаимная компенсация из литературы не выводятся. Не выводятся и пороги: сколько недель должен длиться цикл, чтобы дать эффект, и с какого размера группы участие части детей начинает формализоваться.

Качество источников обойти нельзя, хотя вопрос этот непростой. Типичная отечественная публикация о проектах в младших классах устроена так: учитель описывает, что он делал в своём классе, и заключает, что дети стали ответственнее. Контрольного класса нет, процедура не стандартизована, результат оценён по впечатлению. Из таких текстов можно взять идею, чтобы потом её проверить, но закономерность из них не выводится. Даже при большом числе контролируемых исследований величина эффекта заметно меняется от работы к работе [1]; массив, состоящий в основном из описаний практики, оснований для вывода об установленных зависимостях тем более не даёт.

Есть и пробел, который в этой статье закрыть не удастся, и лучше обозначить его заранее. Судьба совместного опыта после четвёртого класса в рассмотренных работах почти не рассматривается: младшая школа описана, о последующих годах сведений практически нет. А именно там и выясняется, был ли результат устойчивым или держался на условиях, которые исчезли вместе с прежним классным руководителем, прежним расписанием и прежним составом группы.

Результаты и обсуждение

Идея строить обучение вокруг практической задачи принадлежит прагматистской традиции: Дж. Дьюи обосновал её философски, У. Килпатрик ввёл сам термин «метод проектов». Посылка была такая: учение начинается там, где ребёнок наткнулся на затруднение, важное для него лично, а не там, где ему сообщили готовый вывод. Советская педагогика двадцатых годов приняла эту идею и местами довела её до крайности, вытесняя предметное преподавание комплексно-проектной системой. Впоследствии направление было свёрнуто, и разработка метода в отечественной педагогике прервалась на несколько десятилетий.

Возрождение метода в отечественной школе датируется девяностыми годами и связано в первую очередь с именем Е. С. Полат [11]. Её определение узкое. Проектом

названа организованная самостоятельная познавательная деятельность с практическим результатом на выходе, пригодным для предъявления за пределами класса, и это сразу отсекает реферат, доклад, домашнюю поделку: самостоятельность в них есть, но звенья «проблема — поиск — продукт» не связаны в цепочку, которая у Е. С. Полат пропусков не допускает. Воспитательная сторона в такой рамке отдельно не выделена и затрагивается косвенно — через самостоятельность и через ответственность за сделанное.

Со стандартами второго поколения акцент переместился. В пособии под редакцией А. Г. Асмолова [12] проектные и групповые формы впервые соотнесены с конкретным списком формируемых действий, причём к списку приложены методики проверки. Посредником между двумя языками описания стали универсальные учебные действия: о воспитании, которое до того обсуждалось в терминах качеств личности, теперь можно было говорить операционально, фиксируя коммуникативные и регулятивные способности через наблюдаемое поведение.

Издержки у такого перевода есть. Понятие УУД шире воспитания и частью лежит в области обучения; воспитательный результат, сведённый к динамике УУД, теряет существенную долю содержания. Для исследователя такой обмен всё же оправдан: он получает возможность сравнивать данные, собранные разными людьми, в разных школах и на разном материале, а без общей единицы измерения сравнивать нечего.

Меру детской самостоятельности задают работы А. И. Савенкова [13]. Процедура, которую он описывает — выбор темы, формулировка вопроса, поиск, сообщение о результате, — рассчитана на младшего школьника, и в этом её главное достоинство. Девятилетний ребёнок редко удерживает замысел целиком в течение нескольких недель; свой участок он держит, но только если рамку целого поддерживает кто-то другой. Эту меру нарушают в обе стороны. Взрослый либо берёт управление на себя полностью — тогда проект становится формальным, а ребёнок лишь исполняет роль автора, — либо не берёт вовсе, и работа распадается к середине, оставляя у ребёнка опыт неудачи.

Модель воспитательного результата, наиболее удобную для практической работы, предложили Д. В. Григорьев и П. В. Степанов в методическом конструкторе внеурочной деятельности [14]. Уровней три. На первом ребёнок приобретает социальные знания: узнаёт нормы, получает представление об устройстве социальной реальности, и происходит это в основном во взаимодействии с педагогом. На втором появляется переживание и позитивное отношение к базовым ценностям, причём

источником становится ближайшее окружение, в первую очередь одноклассники. Третий уровень — самостоятельное общественное действие, для которого приходится выйти из дружественной среды и иметь дело с людьми за пределами школы.

Отсюда видно, почему однодневный проект чаще всего не даёт ничего сверх того, что у детей уже есть. Он не выходит за первый уровень. Ребёнок узнаёт, что мусор надо сортировать, ветеранов поздравлять, а синицам зимой вешать кормушку. Норма усваивается легко, и к концу первого класса большинство детей её знает; отношение к ней возникает позже и другим путём — через второй и третий уровни, а их достижение невозможно без времени, совместной работы и реального дела.

Инструментарий отслеживания воспитательного процесса, предложенный П. В. Степановым, Д. В. Григорьевым и И. В. Кулешовой [2], рассчитан на обычную школу с обычной нагрузкой: диагностика личностного роста, анализ детско-взрослой общности, оценка профессиональной позиции педагога как воспитателя. Гуманистическая основа этой разработки видна в отказе ранжировать детей по «уровню воспитанности». Вместо шкалы предлагается динамика: как меняются отношения ребёнка к людям, к труду, к знанию, к культуре. Применительно к проекту это значит, что анализировать следует не соответствие ребёнка норме, а то, как со временем меняется характер его участия.

Почему групповая работа воспитывает сильнее индивидуальной, объясняет Г. А. Цукерман [3]. Взрослый и сверстник занимают в общении с ребёнком принципиально разные позиции. Учитель знает правильный ответ заранее, и ребёнок это чувствует по интонации, по паузе, по тому, как переформулируется вопрос; спорить с ним младший школьник почти не способен психологически. Сверстник равен и готового решения не имеет, поэтому в разговоре с ним приходится доказывать свою правоту, слышать чужую версию и удерживать различие между ними. Действия контроля и оценки возникают именно в такой ситуации и лишь затем становятся индивидуальными.

Часть методик диагностического комплекса [12] — «Рукавички», «Кто прав?», «Дорога к дому» — выросла из экспериментов этого направления и построена на ситуациях, где в одиночку не справиться. Диагностическое значение имеет не то, справились ли дети, а как они к этому шли: договорились до начала или сравнили результаты в конце, переспрашивали ли партнёра, заметили ли расхождение и что стали с ним делать.

Организационную сторону совместной работы в младших классах подробно разбирает И. И. Габеркорн [4], перечисляя требования к групповой учебной

деятельности: вид работы выбирается под конкретную задачу, группы комплектуются осознанно, мера помощи регулируется, а способам сотрудничества детей учат заранее. Последнее требование выпадает чаще всего. Класс делят на группы в расчёте на то, что дальше дети организуют работу сами, однако этого не происходит, поскольку им не показали, как распределять роли, как возражать, не обижая, и как вернуться к задаче после конфликта. В результате либо работа распадается на четыре независимые части, механически соединённые в конце, либо всё делает один активный участник при пассивности остальных.

Проект представляет собой ту же групповую работу, растянутую на недели: все требования сохраняются, но цена ошибки растёт. Неудачно составленная группа на одном уроке — эпизод без последствий. Та же группа, работающая два месяца, успевает закрепить за каждым устойчивую роль, и роль пассивного наблюдателя закрепляется ровно так же надёжно, как роль лидера.

Связь проектов с формированием УУД изучалась многократно. К. Б. Хлапушина и Л. Н. Савина [5] отмечают, что затрагиваются все группы действий, но с разной интенсивностью: коммуникативные и регулятивные развиваются заметнее познавательных. Вероятное объяснение состоит в том, что они обслуживают совместность и удержание длительного замысла напрямую, тогда как для познавательных действий проект не является единственным и даже не самым эффективным форматом.

О. Ю. Никонорова [6] рассматривает проектирование как инструмент формирования УУД и указывает на решающую роль подготовки. Продуманное заранее распределение ролей и расставленные точки промежуточного контроля определяют, окажется ли проект пространством самостоятельного действия или сведётся к выполнению инструкций. С требованием регулировать меру помощи [4] это согласуется, а вместе они обнаруживают неочевидную закономерность: чем тщательнее выстроена рамка, тем реже приходится вмешиваться внутри неё.

Доказательная база этой группы работ теоретико-описательная. Доводы о формирующем влиянии проекта на УУД строятся на анализе логики деятельности и на опыте отдельных школ; лонгитюдов, прослеживающих динамику через все четыре года, в отечественной литературе единицы. Пока их нет, рекомендации выводятся из логики деятельности, а не из данных.

Измерить эффект непросто и за рубежом. В метаанализе L. Zhang и Y. Ma [1], сводящем обширный массив исследований, проектное обучение выигрывает у традиционного преподавания по академическим достижениям, аффективным

установкам и мышлению обучающихся. Оговорка авторов существенна: величина эффекта в разных исследованиях различается настолько, что о едином показателе говорить затруднительно.

Для нашей темы существен как раз этот разброс. По объяснению авторов, название project-based learning объединяет практики, у которых, кроме названия, мало общего: двухнедельный цикл и семестровый курс, полная свобода выбора ученика и движение по расписанным шагам, ежедневное присутствие педагога и два его появления за весь проект, участники от начальной школы до университета. Зарубежные данные тем самым подтверждают мысль, с которой начиналась статья: результат даёт не проектное обучение как форма, а способ, которым оно устроено. Вопрос о модераторах эффекта остаётся открытым и в зарубежной литературе.

Оценивание заслуживает отдельного разбора: в нынешнем виде оно уводит школу от воспитательных задач. Конкурс, выставка, защита на уровне школы или района оценивают то, что представлено на столе, — макет, презентацию, стенгазету, буклет. Работа, в которой заметно участие взрослых, аккуратнее по исполнению и потому побеждает почти всегда. Дальше механизм действует независимо от чьих-либо намерений: премируются практики с наименьшей воспитательной отдачей, а родителям становится рационально выполнить проект самим, иначе ребёнок получит лишь грамоту участника.

Переориентировать оценку на характер участия помогает опыт, описанный В. А. Родионовой на вузовском материале [7]. Экспертная оценка выступает у неё в двух ролях сразу: как профессиональное умение будущего менеджера и как способ совместного обучения, когда студент разбирает работы однокурсников и свою собственную. Курс открывает и завершает карта самоанализа, по которой сопоставляются представления студента о своих умениях на входе и на выходе; аттестация проходит в форме экспертного семинара, и итог в ней складывается из самооценки, экспертизы группы и оценки преподавателя. Для любой ступени образования пригодно одно наблюдение В. А. Родионовой: чужую работу разобрать несравнимо легче, чем свою, и отказ от проверки по готовому списку пунктов в пользу аналитического разбора меняет отношение к оценке в целом.

В третий класс эта схема не переносится — восьмилетний ребёнок содержательной экспертизы чужого проекта не сделает. Переносится принцип: самооценка и взаимная оценка встроены в работу, а не добавляются к ней после защиты. Инструмент может быть предельно скромным. Карточка, где четвероклассник вначале пишет, что берётся сделать, а после защиты отмечает, что

из этого вышло, уже сдвигает внимание с продукта на процесс и, что важнее, делает вклад каждого видимым для остальных.

Технически фиксация метапредметных и личностных результатов по-прежнему затруднена. Компьютерный пакет методик для начальной школы, описанный И. М. Улановской [8], благодаря стандартизованному предъявлению заданий пригоден для массовых выборок. В длительных наблюдениях без такой стандартизации не обойтись: при нескольких срезах и нескольких площадках мелкие различия в том, кто и как проводил диагностику, складываются в систематическую ошибку, соизмеримую с изучаемым эффектом, и цифры теряют интерпретируемость.

Первое из условий, при которых проект начинает воспитывать, — время. Обязательство, взятое и удержанное, требует срока: за сорок минут его не возникает, потому что нечего удерживать. Второй и третий уровни воспитательного результата [14] предполагают такую длину цикла, за которую первоначальный интерес успеет пройти, а работа — продолжиться уже усилием, собственным или поддержанным товарищами. Точной цифры литература не даёт; нижняя граница, впрочем, очевидна — не один урок и, судя по описаниям практики, не одна неделя.

Второе условие — участок работы, закреплённый лично, названный вслух и предъявляемый на людях. Работает механизм, о котором писала Г. А. Цукерман [3]: внешнее социальное отношение перерастает в основание собственного действия; в повседневной форме это ожидание товарищей, которым к определённому дню обещан результат и которых неловко подвести. Индивидуальный проект такого механизма лишён. Дидактически он не хуже группового, воспитательно беднее, и заменять им совместную работу ради удобства отчётности нецелесообразно.

Рефлексия должна проводиться отдельно от защиты, иначе она фактически не состоится. Защита развёрнута наружу и настраивает на рассказ об удаче: дети говорят, как всё сложилось, и это нормальная реакция на публику. Внутренний разговор идёт по другим вопросам — где вышло не так, как задумали, почему вышло, что в следующий раз сделаем иначе. Пропущенный этап оставляет опыт непереработанным, а непереработанный опыт в новую ситуацию не переносится: в следующем проекте дети повторяют те же ошибки.

Труднее всего педагогу даётся сдержанность. Консультативная позиция педагога и сознательное ограничение помощи [4; 6] противоречат естественному желанию учителя получить приличный результат в срок, и методические рекомендации этого противоречия не снимают — оно решается на уровне профессиональной установки, а установку внешним нормированием не задать.

О составе группы литература высказывается определённее, чем можно ожидать. Рекомендации по организации групповой работы в начальной школе [4] склоняются к небольшим гетерогенным группам. В паре не хватает поводов согласовывать позиции: двое либо сразу соглашаются, либо делят работу пополам. В группе от шести человек, как правило, появляются те, чьё участие формально, и обнаруживается это обычно на защите.

Систему условий завершают критерии оценки. Пока в них описан продукт, вмешательство взрослых остаётся разумной стратегией для всех, включая добросовестного учителя, которому за конкурс отчитываться. Смена критериев в пользу характера участия [7] обходится без денег и без дополнительных часов, но требует, чтобы её приняли и на уровне школьного положения о проектах, и на уровне муниципального конкурса, иначе учитель, следующий новым критериям, окажется в невыгодном положении.

Последнее условие — адресат. Проект, чей результат не нужен никому за пределами классного часа, опыта общественного действия не даёт, сколько бы недель на него ни ушло. Масштаб при этом значения не имеет: скамейка, покрашенная в школьном дворе, и справочник для родителей первоклассников дают тот же опыт, что и городская акция.

Выводы

Воспитательный потенциал проекта в начальной школе реализуется избирательно, и проанализированная литература не даёт оснований для иного вывода. Из самого факта выполнения проекта воспитательный результат не следует. Он производится набором организационных решений, притом каждое решение принимается или не принимается независимо от того, стоит проект в плане работы или нет.

Существенными представляются семь условий: длительность и завершённость цикла, персональная ответственность за часть общего дела, рефлексия отдельно от защиты, ограниченная помощь взрослого, разумный состав группы, оценка по характеру участия и настоящий адресат результата. Ни одно из этих условий не требует затрат. Все они требуют другого способа организации, и все регулярно выпадают из практики именно потому, что выглядят необязательными.

Проверять высказанные положения необходимо на полном цикле начального обучения, со стандартизованной диагностикой и с фиксацией организационных параметров проекта как независимых переменных. Судьба приобретённого опыта

после перехода в пятый класс заслуживает самостоятельного исследования, и без ответа на этот вопрос говорить об устойчивости результата преждевременно.

Список литературы

1. Zhang L., Ma Y. A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Art. 1202728. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1202728
2. Степанов П.В., Григорьев Д.В., Кулешова И.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе. М.: Академия: АПКиПРО, 2003. 82 с.
3. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 268 с. (Библиотека развивающего обучения).
4. Габеркорн И.И. Организация групповой учебной деятельности младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 73–76. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-gruppovoy-uchebnoy-deyatelnosti-mladshih-shkolnikov (Дата обращения: 23.10.2026).
5. Хлапушина К.Б., Савина Л.Н. Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных действий у обучающихся // Вестник Пензенского государственного университета. 2015. № 2 (10). С. 27–31.
6. Никонорова О.Ю. Проектная деятельность как инструмент формирования универсальных учебных действий // Вестник науки. 2019. Т. 4. № 6 (15). С. 70–74. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-instrument-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy (Дата обращения: 23.10.2026).
7. Родионова В.А. Использование метода экспертной оценки в ходе изучения основ управления проектами в вузе // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 1А. С. 421–427. DOI: 10.34670/AR.2022.87.23.025
8. Улановская И.М. Компьютерный пакет методик оценки метапредметных результатов начальной школы // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 2. С. 306–319. DOI: 10.17759/psyedu.2014060226

Список источников

9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 (зарегистрирован Минюстом России 05.07.2021, рег. № 64100). Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028 (Дата обращения: 23.10.2026).
10. Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372.
11. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2010. 364, [1] с.
12. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с. (Стандарты второго поколения).
13. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература: Федоров, 2004. 78, [1] с.
14. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010. 223 с. (Стандарты второго поколения).

Дата публикации 06.10.2026

УДК 37.072

Измайлова В.С., Семечкина Е.Е. Ценностно-смысловой компонент социального партнерства в построении имиджа современной дошкольной организации

Измайлова Виктория Станиславовна
студент магистратуры факультета педагогики, воспитатель МБДОУ «Детский сад № 141 «Ладушки», г. Дзержинск, Нижегородская обл.
vika.vavilova92@mail.ru

Семечкина Екатерина Евгеньевна
студент магистратуры факультета педагогики, старший воспитатель МБДОУ «Детский сад № 129», г. Нижний Новгород
eksem@bk.ru

The Value-Meaning Component of Social Partnership in Building the Image of a Modern Preschool Organization

Izmailova Victoria Stanislavovna
Master's Degree Student at the Faculty of Pedagogy, Educator at MBDOU "Kindergarten No. 141 'Ladushki'", Dzerzhinsk, Nizhny Novgorod Region

Semechkina Ekaterina Evgenievna
Master's Degree Student at the Faculty of Pedagogy, Senior Educator at MBDOU "Kindergarten No. 129", Nizhny Novgorod

Аннотация. В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы раскрывается взаимосвязь между ценностной согласованностью участников образовательных отношений и восприятием имиджа дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) родительским сообществом. Рассмотренные данные подтверждают, что целенаправленная корректировка ценностной базы партнёрских отношений способствует укреплению доверия родителей, повышению их удовлетворённости качеством образовательного процесса и формированию в обществе позитивного и устойчивого имиджа дошкольной организации.

Ключевые слова: социальное партнёрство, ценностно-смысловой компонент, участники образовательных отношений, ценностные ориентиры, образовательная среда

Abstract. The article reveals the relationship between the value-based alignment of participants in educational relations and the perception of the image of a preschool educational organization (hereinafter referred to as PEO) by the parent community, based on an analysis of psychological and pedagogical literature. The data considered confirm that purposeful adjustment of the value basis of partnership relations helps strengthen parents' trust, increase their satisfaction with the quality of the educational process, and foster a positive and sustainable image of the preschool organization in society.

Keywords: social partnership, value-meaning component, participants in educational relations, value orientations, educational environment.

Современные дошкольные образовательные учреждения сталкиваются с всё более острой конкуренцией, постоянно меняющимися потребностями родительского сообщества и трансформацией социокультурной среды. В настоящее время имидж учреждений дошкольного образования — это сложное социально-психологическое явление, формирующееся под влиянием множества факторов внутренней и внешней среды. Мы считаем, что одним из важнейших, но пока недостаточно изученных ресурсов для формирования такого имиджа являются социальные партнёрские отношения, а именно особая модель сотрудничества, характеризующаяся взаимным доверием, общими целями и ценностями, добровольным участием и разделением взаимной ответственности [3].

В сфере дошкольного образования социальное партнёрство обычно рассматривается как взаимодействие между детским садом и семьями воспитанников, а также с культурными, спортивными, медицинскими учреждениями и общественными организациями. Однако исследователи всё чаще обращают внимание на то, что одних лишь формальных партнёрских отношений недостаточно для формирования позитивного имиджа организации. Мы считаем, что ценности и смыслы социального партнёрства выступают в качестве связующего звена, преобразующего ряд соглашений и планов сотрудничества в реальные партнёрские отношения, что способствует укреплению имиджа организации.

Следует обратить внимание, что нормативное закрепление взаимоотношений между участниками дошкольного образования в лице семей и воспитателей, административного ресурса образовательного учреждения, прямо прописывает об их сотрудничестве по различным возникающим в ходе наставничества над ребенком вопросов. С другой стороны следует обратить внимание на формализм таких взаимодействий, поскольку партнерство рассматривается как сугубо договорная, а не ценностно-ориентировочная категория.

Ценностное значение партнерства и отношение к нему указанных лиц сопоставляется с элементами познания, деятельности и рефлексии, которые впоследствии влияют на эмоциональное, физическое и социальное благополучие в первую очередь воспитанников. В связи с чем элемент ценностного значения не только дополняет другие компоненты, но и служит их основой, определяя направление и характер взаимодействия в рамках партнёрских отношений и, таким образом, влияя на восприятие людьми имиджа организации [2].

Н.О. Яковлева рассматривает имидж образовательного учреждения как междисциплинарное и педагогическое явление и подчёркивает необходимость

управления процессом его формирования как нематериальным активом, чтобы обеспечить конкурентоспособность учреждения на рынке образовательных услуг [4]. С.А. Шатрова в своих трудах рассматривает вопрос о том, как формировать позитивный имидж ДОО в условиях высокой конкуренции и меняющихся общественных потребностей. Она отмечает, что потребность организаций в позитивном имидже весьма велика, однако руководство некоммерческих организаций испытывает недостаток в навыках управления имиджем [3]. По нашему мнению, один из путей разрешения этого противоречия заключается в целенаправленном развитии ценностных и смысловых элементов социальных партнёрских отношений, поскольку именно согласованность ценностей определяет глубину и устойчивость формируемого имиджа организации.

В частности, следует обозначать социальное партнёрство в дошкольных учреждениях в призме ценностных взглядов не только как формализм, а как современный актуальный феномен, влияющий на имидж организации лиц, которые её представляют. В данном случае нам следует прибегнуть к некоторым психологическим, социальным и иным категориям, которые представят нам современную картину на перспективу партнерских отношений как фактор имиджа.

Рассматривая дошкольную организацию нам представляется некий типичный образ, складывающийся из разговоров иных лиц, окружающей информации и в целом привычная картинка учреждения, где дают первоначальное образование детям. Однако это не следует обозначать как грамотное и правильное представление, поскольку стихийность в большей степени заявляет об ошибочности суждений.

Именно ценностно-смысловой подход, по нашему мнению, должен быть заложен в основу имиджа дошкольного образовательного учреждения, поскольку он указывает не на внешнюю иллюстрацию, а на внутреннее качество, наиболее способствующее благоприятному нахождению ребёнка в дошкольной организации.

В качестве решения мы видим обращение к нескольким подходам, которые наиболее подробно отражают ценностно-смысловую категорию имиджа в ДОО, рассматривая её с разных аспектов. К примеру, следует отметить аксиологический приём. С помощью него родители познают отношение лиц, занимающихся с их детьми. Даже, казалось бы, действительная мелочь может закрепиться в душе взрослого (родителя) как внимание и забота о ребенке.

Не менее важным является средовой подход, демонстрирующий уже направление окружающей действительности, в котором ребенок проводит большую

часть времени, «впитывая» происходящее, обучаясь новому, перенимая на себя позитивные и положительные категории чувств и действий.

Коммуникативный подход представляет ценностный диалог между воспитателем и ребенком, между администрацией учреждения и взрослым. Его важность заключается в перенятии опыта, просьб, эмоционального насыщения и удовлетворения действиями друг друга, и, главное, в их сознательном принятии.

Учитывая изложенное полагаем, что целенаправленная работа над взаимодействием через ценностно-смысловую призму даст наибольший эффект для формирования позитивного имиджа дошкольной организации.

Именно стихийность восприятия информации, её непроверенность и отрицание попытки доверия приводит к тому, что учреждение может быть ликвидировано. Также сделаем акцент на том, что дифференциация между декларируемым и воспринимаемым образом происходит из того, как первоначально построена работа с социальным партнёрством.

Взаимодействие рассмотренных компонентов шаг за шагом приводят к позитивному становлению истинного образа дошкольной образовательной организации, её конкурентоспособности в современность. Нельзя не отметить и последний указанный аспект. Может представляться, что развитый в ногу с современными технологиями детский сад будет полезнее для воспитания и получения первоначального образования ребенком. В данном случае упускается та самая модель внутреннего рефлексивного поведения, формирующая личность. В связи с этим при постановке управленческих задач дошкольными образовательными учреждениями в первую очередь необходимо делать акцент на том, как должны взаимодействовать педагоги и родители и что важнее для ребенка при формировании личности.

Таким образом, мы рассмотрели некоторые аспекты, связанные с такой важной категорией как воспитание человека в эпоху современности. С малых лет дети начинают познавать мир, расширять свои внутренние и внешние навыки, обучаться. Именно ценностно-смысловой подход и социальное партнерство оказывают наибольшее влияние на то, в каком учреждении будет получать воспитание ребенок. А имидж организации напрямую зависит от выпускающихся из детей.

Список литературы

1. Гаджиева, Э.М., Зырянова, С.М. Партнерство дошкольной образовательной организации и семьи как фактор формирования положительного имиджа организации // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». — 2025. — №21. — С. 18-21
2. Клопотова, Е. Е. К портрету современного дошкольника: особенности ценностных ориентаций / Е. Е. Клопотова, И. А. Бурлакова, А. И. Радчиков // Психолого-педагогические исследования. — 2025. — Т. 17, № 4. — С. 87-90
3. Шатрова, С. А. Формирование положительного имиджа дошкольного образовательного учреждения // Известия ВГПУ. — 2025. — №8 (201). — С. 53-58
4. Яковлева, Н. О. Имидж образовательного учреждения как педагогический феномен / Н. О. Яковлева, Л. Н. Терновая // Педагогическая перспектива. — 2026. — № 1(21). — С. 53–59.
5. Расумова, З. Ш. Основные направления работы по формированию имиджа и репутации образовательной организации / З. Ш. Расумова, Т. С. Магамадова // Инновационный потенциал развития общества: взгляд молодых ученых – Курск: ЗАО «Университетская книга», 2023. – С. 386-388.

Дата публикации 27.10.2026

УДК 37.015.3:159.944

Навальнева А.Ю. Анализ факторов стресса и методов их минимизации в образовательной среде

Навальнева Анна Юрьевна
студентка 3 курса магистратуры департамента экономики, управления и права Института гуманитарных наук Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Analysis of stress factors and methods for their minimization in the educational environment

Navalneva Anna Yuryevna
3rd-year Master's student, Department of Economics, Management and Law, Institute of Humanities, State Autonomous Educational Institution of Higher Education of the City of Moscow "Moscow City University", Moscow

Аннотация. В статье рассматриваются стресс-факторы, оказывающие влияние на профессиональное и психоэмоциональное состояние педагогических работников. Актуальность статьи обусловлена высоким уровнем интенсивности труда педагогических работников, ростом требований к отчетной документации, цифровизацией образования и необходимостью систематического взаимодействия учителей с обучающимися, родителями и администрацией. Целью исследования является анализ основных факторов стресса учителей и определение методов их минимизации. В работе использованы методы анализа научной литературы, индивидуальное интервьюирование педагогических работников в одной из московских школ и обобщение полученных данных. Установлено, что наиболее частыми стресс - факторами является: трудовая нагрузка, рост объема отчетных документов, цифровизацию образования и коммуникация внутри образовательного процесса. Доказано, что длительное воздействие указанных факторов негативно отражается на педагогическом взаимодействии учителя с учениками и ведет к эмоциональному выгоранию. В качестве профилактики описанных факторов предлагается комплекс мер, способный снизить стрессовую нагрузку, который включает в себя работу по следующим направлениям: рациональное распределение нагрузки, развитие внутренней коммуникационной системы, повышение цифровой компетентности работников, организация психологической поддержки и формирование благоприятного климата.

Ключевые слова: образовательная среда, стресс, профессиональный стресс, эмоциональное выгорание, педагогические работники, обучающиеся, психологическое благополучие, профилактика стресса, цифровизация образования.

Abstract. The article examines stress factors affecting the professional and psycho-emotional well-being of teaching staff. The relevance of the study is determined by the high intensity of teachers' work, increasing requirements for reporting documentation, the digitalization of education, and the need for systematic interaction between teachers, students, parents, and school administration. The aim of the study is to analyze the main

sources of teacher stress and identify methods for minimizing their impact. The study employs an analysis of academic literature, individual interviews with teaching staff at a Moscow school, and the synthesis of the data obtained. The findings indicate that the most common stress factors include workload, an increase in the volume of reporting documentation, the digitalization of education, and communication within the educational process. It is demonstrated that prolonged exposure to these factors negatively affects teachers' pedagogical interaction with students and leads to emotional burnout. As a preventive measure, a set of interventions aimed at reducing stress is proposed, including the rational distribution of workload, the development of an internal communication system, the enhancement of employees' digital competence, the provision of psychological support, and the creation of a favorable working climate.

Keywords: educational environment, stress, occupational stress, emotional burnout, teaching staff, students, psychological well-being, stress prevention, digitalization of education.

Современная образовательная организация находится под влиянием цифровизации образования, следовательно, все участники образовательного процесса должны подчиняться тем правилам, которые диктует общество и современные технологии. Новые стандарты обучения, изменение требований к педагогическим работникам, появление новых платформ для обучения – все это требует от учителей динамичности в их работе, то есть умения подстраивать урок так, как того требуют обстоятельства. Тут многие школы и другие образовательные организации столкнулись с противоречием: опытные учителя, которых школы не готовы были терять в виду острой нехватки специалистов, оказывались не готовы к такому режиму работы и были вынуждены увольняться из школ.

Стресс – это эволюционный процесс адаптации организма к окружающей среде. В зависимости от стадии стресса, он может либо мобилизовать организм, призвать его к активным действиям, либо привести к истощению, снижению работоспособности, появлению тревожности, конфликтности, профессиональному выгоранию.

В образовательной организации стрессу подвержены все субъекты образовательного процесса: учителя, школьники, родители, администрация. При этом у каждой категории свои причины и проявления стресса, но между ними всегда будет тесная взаимосвязь. Например, трудовая перегрузка учителя будет отражаться на его взаимодействии с учащимися, а тревожность учащихся будет усиливаться при отсутствии психологической поддержки и обратной связи от учителя.

Цель статьи – анализ основных факторов стресса учителей и определение методов их минимизации.

Для выявления наиболее распространенных стресс-факторов в педагогической среде было проведено интервьюирование на базе одной из московских школ в период с 14.09.2026 по 21.09.2026 года.

В индивидуальном интервью принимали участие 25 педагогических работников. Основные показатели опроса представлены ниже.

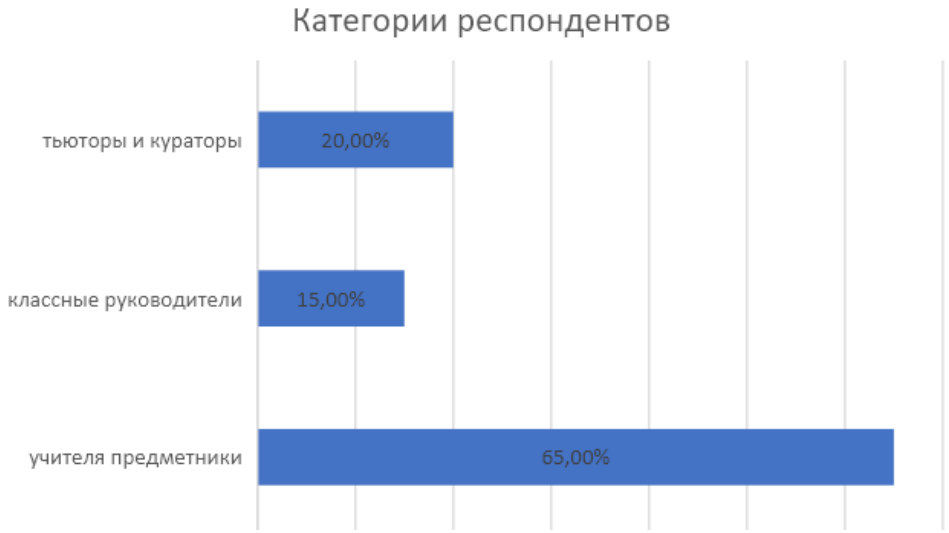


Диаграмма 1. Категории опрашиваемых



Диаграмма 2. Наиболее распространенные стресс факторы, которые испытывают педагогические работники

Согласно исследованию к наиболее популярным факторам, провоцирующим стресс у педагогических работников, относят: трудовая нагрузка, рост объема отчетных документов, цифровизацию образования и коммуникацию внутри образовательного процесса.

Неравномерная трудовая нагрузка со временем сказывается на психологическом состоянии педагога по двум причинам: первое, чувство несправедливости в сравнении с коллегами, второе – накапливающаяся усталость. Впоследствии это все приводит к сложностям во взаимодействии с учениками, которые не чувствуют поддержки от педагога, и профессиональному выгоранию.

Рост объема отчетных документов. В основном, это касается классных руководителей, у которых помимо основных обязанностей – ведение уроков, проверка домашней работы, осуществление контроля усвоения материала, добавляются дополнительные обязанности: классные часы, совместные мероприятия, участие в школьных движениях, заполнение документов, которое может вызвать сложности у молодых специалистов. Не получая своевременную помощь, учителя начинают нервничать, испытывать стресс, что влияет на их основной функционал.

Цифровизация образования. Сам процесс цифровизации не так остро воспринимается педагогами, как его последствия – увеличение нагрузки, необходимость адаптировать каждый урок с использованием интерактивных материалов, подготовка к занятиям в дистанционном формате, технические и организационные сложности и многое другое. Разумеется, школы организовывают разного рода обучение для педагогов: тренинги, семинары, но на полную адаптацию нужно время, на протяжении которого учителя склонны испытывать стресс.

Коммуникация внутри образовательного процесса. Общение с родителями также оказывает дополнительную эмоциональную нагрузку на персонал образовательной организации. Не всегда удается с первого раза установить контакт, особенно если это молодой специалист, иногда на налаживание взаимодействия с родителями нужно время и, возможно, помощь администрации школы.

Эмоциональное выгорание. Это основной фактор стресс, парализующий большое количество специалистов. Основное проявление выгорания – педагогическая агрессия, которая может проявляться как агрессивность (враждебность, деструктивность, насилие) и ассертивность (ненасилие, конструктивность) [6, с. 4].

Снижение уровня стресса требует системной работы, включающей организационные, психологические и коммуникативные меры. Работу необходимо начинать сразу в трех направлениях: рационализация педагогической нагрузки, регламентация внутренней коммуникации, профилактика эмоционального выгорания.

Основные инструменты для работы в этих направлениях описаны в таблице1.

Таблица 1. Инструменты минимизации стрессовых факторов

Направление	Инструмент реализации
1. Рационализация педагогической нагрузки	• Делегирование полномочий кураторам/помощникам • Составление расписания на учебный год • Оптимизация рутины • Использование цифровых технологий • Учет квалификации и опыта
2. Регламентация внутренних коммуникаций	Разработать нормативный акт по взаимодействию во время учебного процесса: • Какие каналы связи допустимы • Какой порядок обратной связи • Ответственные лица • Сроки реализации
3. Профилактика эмоционального выгорания	• Проведение тренингов, семинаров, встреч с психологом

Таким образом, анализ стресс – факторов показал, что для педагогических работников наиболее значимыми источниками стресса являются: объем отчетности, недостаток времени, сложности взаимодействия с родителями, отсутствие ясности в распределении обязанностей и постоянная включенность в цифровые коммуникации. Минимизация негативного воздействия стрессовых факторов предполагает реализацию комплекса мер. К ним относятся рациональное распределение нагрузки, развитие внутренней коммуникационной системы, повышение цифровой компетентности работников, организация психологической поддержки и формирование благоприятного климата.

Таким образом, профилактика стресса должна рассматриваться как элемент управления образовательной организацией. Последовательная работа в данной области способствует сохранению психологического благополучия участников образовательных отношений, повышению качества профессионального взаимодействия и созданию условий для эффективной образовательной деятельности.

Список литературы

1. Черных С.С. Снижение стресса как путь к профессиональному здоровью педагогов // XXI век. Техносферная безопасность. 2023. Т. 8. № 1. С. 91–101. https://doi.org/10.21285/2500-1582-2023-1-91–10
2. Галой Н.Ю. Уровень стресса будущих учителей в зависимости от направления профессиональной предметной подготовки // Вестник университета. 2024. № 3. С. 197–205.
3. Надточий Ю. Б. Профессиональное выгорание педагогов: причины и факторы риска // Человек и образование. 2023. № 3. С. 85–92. http: dx.doi.org/10.54884/S181570410027993-7.

4. Скорынин А.А. Психологическое здоровье, стресс и особенности переживания в деятельности у студентов педагогического вуза и учителей общеобразовательных школ // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. 2025. Вып. 1. С. 69–80. DOI: 10.24412/2308-717X 2025-1-69-80
5. Тащева А. И., Гриднева С. В., Арпентьева М. Р. Психолого-педагогическое сопровождение будущих учителей в инновационной образовательной среде // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 5 (128). С. 176-184. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-5-128-176-184. https://elibrary.ru/shqqdw
6. Желдоченко, Л. Д. Стресс и его влияние на профессионализацию в педагогической деятельности / Л. Д. Желдоченко, О. Ф. Николенко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 6. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/92PSMN624.pdf

Список источников

7. Митина, Л. М. Психология труда учителя: учебник для вузов / Л. М. Митина. – 2-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 337 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-12791-1. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/588056 (дата обращения: 24.09.2026).
8. Москвина, Н. Б. Классное руководство: профилактика профессиональных деформаций учителя: учебник для среднего профессионального образования / Н. Б. Москвина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 218 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-10250-5. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/587250 (дата обращения: 19.09.2026).

Дата публикации 18.10.2026

УДК 372.857.

Петренко К.П. Профессиональные дефициты учителя биологии в условиях цифровизации образования

Петренко Калерия Петровна
студент 5 курса, «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
РФ, Елец
ak.leric@yandex.ru

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

Professional deficits of Biology Teachers in the context of Education Digitalization: Essence, Manifestations and Ways of Overcoming

Petrenko Kaleria Petrovna
Student of the 4rd year, Bunin Yelets State University, Russian Federation, Yelets

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

Аннотация. Цифровая трансформация образования предъявляет системные требования к структуре профессиональных компетенций учителя биологии. На основе анализа данных мониторинга российских учителей и соответствующих эмпирических исследований в статье выявлены три группы профессиональных дефицитов, с которыми сталкиваются учителя биологии в условиях цифрового обучения: недостаточная способность к технологической интеграции, приводящая к разрыву между «инструментом» и «преподаванием»; структурная слабость технологического педагогического знания содержания (TPACK) в цифровой среде; а также недостаточная способность к критическому отбору цифровых ресурсов. Возникновение этих дефицитов обусловлено не простой нехваткой навыков, а сочетанием таких факторов, как отсутствие целенаправленного формирования цифровой грамотности в системе подготовки учителей, преобладание «демонстрации инструментов» над «педагогической трансформацией» в системе повышения квалификации, а также сложность интеграции цифровых технологий со спецификой предмета. Преодоление профессиональных дефицитов требует скоординированного продвижения по трём направлениям: обновление диагностического инструментария, перестройка содержания подготовки и создание предметно-ориентированных цифровых ресурсов.

Ключевые слова: учитель биологии; профессиональные дефициты; цифровизация образования; TPACK; профессиональное развитие педагога

Abstract. The digital transformation of education imposes systemic requirements on the structure of professional competencies of biology teachers. Based on the analysis of Russian teacher monitoring data and relevant empirical studies, the article identifies three groups of professional deficits faced by biology teachers in the context of digital learning: insufficient technological integration capacity, leading to a gap between "tool" and "teaching"; structural weakness of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in the digital environment; and insufficient capacity for critical selection of digital resources. The emergence of these deficits is conditioned not by a simple lack of skills, but by a combination of such factors as the absence of purposeful formation of digital literacy in the teacher training system, the predominance of "tool demonstration" over "pedagogical transformation" in the professional development system, and the inherent complexity of integrating digital technologies with the specifics of the subject. Overcoming professional deficits requires coordinated advancement in three directions: updating diagnostic tools, restructuring training content, and creating subject-oriented digital resources.

Keywords: biology teacher; professional deficits; education digitalization; TPACK; teacher professional development

Цифровая трансформация образования преобразует методику преподавания всех дисциплин. Биология, сочетающая микро- и макроуровни знания, процессуальность и структурность, предъявляет особенно высокие требования к интеграции цифровых технологий в учебный процесс. Появление таких цифровых ресурсов, как виртуальные лаборатории, цифровые микроскопы, интерактивные модели клетки, инструменты моделирования генетических процессов, открывает возможности для преодоления ограничений традиционного эксперимента в преподавании биологии. Однако богатство технологических предложений не означает автоматического повышения эффективности обучения. Данные мониторинга российских учителей показывают, что 29% учителей биологии прямо указывают на недостаточное использование возможностей информационной образовательной среды в преподавании, а 20% испытывают трудности при работе с цифровым лабораторным оборудованием. Эти данные указывают на ключевую проблему: существует ли системный дефицит в структуре профессиональных компетенций учителя биологии в условиях цифровизации?

«Профессиональные дефициты» – центральное понятие в российском дискурсе профессионального развития педагогов, обозначающее разрыв между знаниями, навыками или установками учителя и требованиями его профессии. Это понятие отличается от общего «запроса на обучение»: оно подчёркивает, что дефициты могут быть выявлены посредством диагностики и устранены целенаправленным вмешательством. Цель данной статьи – системный анализ конкретных проявлений, глубинных причин и путей преодоления профессиональных дефицитов учителя

биологии в условиях цифровизации, что может служить ориентиром для практики профессионального развития педагогов [1, с. 189].

Первым барьером на пути цифровых технологий в класс является не доступность самих технологий, а способность учителя превратить технологический инструмент в педагогический. Международное исследование предварительно подготовленных учителей биологии выявило универсальность этой проблемы: при отсутствии опыта использования цифровых инструментов они «испытывают трудности с эффективной интеграцией этих инструментов в соответствующие методики преподавания». Иными словами, учитель может владеть навыками работы с определённым цифровым инструментом, но не знать, как реализовать его педагогическую ценность на конкретном этапе урока. В биологии эта проблема особенно остра. Цифровые инструменты в преподавании биологии разнообразны – от трёхмерных моделей клетки для визуализации понятий до платформ виртуальных экспериментов для формирования исследовательских навыков и цифровых датчиков для сбора данных. Каждый инструмент соответствует различным педагогическим функциям и требует разных методических стратегий. Если учитель не обладает глубоким пониманием взаимосвязи «технология – методика – содержание», он легко попадает в ловушку «использования технологий ради использования технологий». Самоотчёт 29% учителей о недостаточном использовании информационной образовательной среды является количественным выражением этой проблемы.

Модель технологического педагогического знания содержания предоставляет точную аналитическую линзу для понимания профессиональных дефицитов учителя биологии. Эта модель различает предметное знание, педагогическое знание, технологическое знание и их попарные и тройные интеграции. Профессиональные дефициты учителя биологии проявляются именно в слабости интеграционных уровней между измерениями этой модели, а не в абсолютном отсутствии какого-либо отдельного измерения. Эмпирические исследования обнаруживают показательный результат: самооценка предварительно подготовленных учителей биологии по всем измерениям в целом высока, однако «частота использования цифрового контента и уровень владения технологиями» значительно ниже – между установками и поведением существует явный разрыв. Это означает, что учителя «знают» о важности технологий и «верят» в их эффективность, но «редко» применяют их на практике. Этот разрыв «знание – вера – действие» сложнее простого отсутствия знаний или навыков: он связан с преодолением педагогической инерции, учётом временных затрат на подготовку и восприятием рисков использования технологий [2, с. 185].

Изобилие цифровых ресурсов создаёт новую проблему выбора. Всероссийская коллекция «Общие цифровые образовательные ресурсы» уже содержит более 35 000 уроков, включая интерактивные модели, видео, виртуальные лаборатории и тренажёры. Однако богатство ресурсов и эффективность обучения не связаны линейно. Учителю необходима профессиональная способность определять, соответствует ли данный цифровой ресурс конкретной учебной цели, уровню познавательного развития учащихся и требованиям образовательного стандарта. Данные мониторинга подтверждают этот дефицит с другой стороны: 32% учителей биологии считают, что в преподавании «абстрактно-теоретическая направленность преобладает над практической». Цифровое измерение этой проблемы заключается в том, что некоторые учителя используют цифровые технологии просто как «более наглядное средство объяснения», а не как «когнитивный инструмент для практико-ориентированного обучения». Когда цифровые ресурсы встраиваются в структуру обучения, центрированную на объяснении, их трансформационный потенциал нивелируется. Кроме того, недостаточное использование цифрового лабораторного оборудования (20% учителей сообщают о трудностях) отражает нехватку у педагогов способности включать цифровые инструменты в исследовательскую, практико-ориентированную учебную деятельность.

Корни профессиональных дефицитов учителя биологии восходят к этапу предварительной подготовки. Традиционное педагогическое образование строится на основе «предметные знания плюс общая методика преподавания», где формирование цифровой грамотности существует в виде разрозненных элективных курсов или технических тренингов и не интегрировано глубоко с предметной методикой. Исследования показывают, что предварительно подготовленные учителя биологии «не получили достаточной подготовки или ресурсов для эффективного использования цифровых технологий». Такая модель подготовки производит учителей, которые «знают предмет, умеют преподавать, но не умеют преподавать с использованием технологий»; интеграционное измерение их технологического педагогического знания содержания не получает достаточного развития уже на этапе предварительной подготовки.

Программы повышения квалификации работающих учителей также имеют структурное смещение. Опрос о наиболее интересных для учителей темах обучения показал, что «использование цифровых ресурсов на уроках биологии» занимает лишь второе место (20%), значительно уступая «системе оценивания современного урока» (23%). Что ещё важнее, даже когда речь идёт о цифровых технологиях, форма

обучения чаще всего сводится к «знакомству с функциями инструментов и демонстрации их работы», а не к «стратегиям трансформации технологий в конкретных педагогических ситуациях». Учителю нужно не научиться нажимать кнопки в программе, а понять: как при объяснении «фотосинтеза» виртуальный и реальный эксперименты дополняют друг друга? Как при преподавании «законов наследственности» инструменты моделирования помогают учащимся обнаружить закономерности в данных, а не подтвердить уже известные выводы?

Предметные особенности биологии повышают сложность интеграции цифровых технологий. С одной стороны, многие ключевые понятия биологии связаны с недоступными непосредственному наблюдению микроскопическими процессами (например, экспрессия генов, передача клеточных сигналов) или макроскопическими процессами, которые невозможно воспроизвести в рамках урока (например, эволюция, экологические сукцессии), что создаёт естественные сценарии применения цифровых инструментов визуализации. С другой стороны, биология – эмпирическая наука, основанная на эксперименте и наблюдении; как определить соотношение виртуального и реального эксперимента, как цифровое наблюдение дополняет натурное – эти методические решения значительно сложнее, чем «заменить объяснение анимацией». Перед учителем стоит не простой выбор «использовать цифровой инструмент или нет», а серия профессиональных суждений: «на каком этапе, каким способом, какой инструмент, для какой цели», что предъявляет чрезвычайно высокие требования к технологическому педагогическому знанию содержания педагога [3, с. 4].

Точная диагностика – предпосылка эффективного вмешательства. Современная диагностика профессиональных компетенций учителя основана преимущественно на стандартизированных тестах, которые фиксируют «знание» понятий и принципов, но плохо оценивают «способность» действовать в реальных педагогических ситуациях. Для цифровых педагогических компетенций это ограничение особенно заметно. Кейс-метод доказал свою более высокую валидность в оценке профессиональных компетенций учителя. Конкретно для диагностики цифровых педагогических компетенций учителя биологии можно разработать ситуационные кейсы, включающие следующие элементы: дан биологический сюжет и набор доступных цифровых ресурсов – требуется разработать фрагмент урока и обосновать выбор технологий; представлена видеозапись урока – требуется проанализировать адекватность использования цифровых инструментов; предоставлены данные об учебной деятельности учащихся (например, траектория

работы в виртуальном эксперименте) – требуется принять на их основе педагогическое решение.

Содержание подготовки должно совершить парадигмальный переход от «обучения инструментам» к «обучению трансформации». Эффективные программы развития технологического педагогического знания содержания должны следовать циклу «демонстрация – практика – рефлексия»: сначала показывается, как эксперты-предметники интегрируют конкретные цифровые инструменты в преподавание биологии (демонстрация); затем учителя в контролируемой среде пробуют разработать и реализовать аналогичные фрагменты уроков (практика); наконец, учителя анализируют эффективность технологической интеграции и итеративно улучшают её (рефлексия). Исследование интервенции в Казахстане показало, что после системной подготовки по 12 тематическим модулям предварительно подготовленные учителя биологии продемонстрировали значительный рост по пяти измерениям: информационная и цифровая грамотность, коммуникация и сотрудничество, создание цифрового контента, безопасность и решение проблем. Ключ не в количестве охваченных инструментов, а в помощи учителю в построении причинно-следственного понимания связи «выбор технологии – педагогическое решение – результат обучения».

Логика создания цифровых ресурсов должна сместиться от «количественного накопления» к «педагогической адаптации». Дизайн ресурсных библиотек должен включать информацию о педагогическом сценарии: на каком этапе урока целесообразно использовать данную виртуальную лабораторию? Какие функции традиционного эксперимента она заменяет и какие сохраняет? Какие предварительные знания требуются от учащихся? Концепция проекта «Цифровой помощник» отражает этот поворот: его содержание «соответствует темам учебника, направлено на углубление и расширение знаний учащихся» и включает «методические рекомендации», помогающие учителю понять, как встроить ресурс в учебный процесс. Такое «связанное» проектирование «ресурс плюс методика» снижает порог превращения цифрового ресурса в педагогическое действие [4, с.101].

Профессиональные дефициты учителя биологии в условиях цифровизации по своей сути являются структурным продуктом запаздывающей реакции системы подготовки и профессионального развития педагогов на цифровую трансформацию образования. Дефицит лежит не в «технологиях» как таковых, а в «промежуточной зоне интеграции технологий с предметным преподаванием». Преодоление этого дефицита требует выхода за рамки линейного мышления «дать учителю больше

инструментов» и перехода к системному развитию технологического педагогического знания содержания педагога. Это означает, что диагностический инструментарий должен фиксировать проявления компетенций в реальных педагогических ситуациях, содержание подготовки должно фокусироваться на предметно-ориентированных стратегиях технологической интеграции, а создание ресурсов должно включать информацию о педагогических сценариях. Только в этом случае цифровые технологии смогут стать подлинно когнитивным инструментом преподавания биологии, а не технологическим украшением урока [5, с. 14].

Список литературы

1. Аубакир, А. Г. Формирование цифровой компетентности у будущих учителей биологии / А. Г. Аубакир // Эколого-физиологические аспекты биологии: современные проблемы и пути их решения : Материалы докладов I-й Международной научно-практической конференции, посвящённой 95-летию профессора Г.И. Гиреева, Махачкала, 22–23 октября 2025 года. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, 2025. – С. 187-192.
2. Савиных, Г. П. О формировании объективной внутренней системы оценки качества образования с учетом системного подхода / Г. П. Савиных, Е. А. Плосконосова // Проблемы и перспективы развития систем оценки качества образования. Стратегические сценарии научно-методического сопровождения эффективного управления качеством образования : Материалы VIII межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, Челябинск, 30 ноября – 01 2023 года. – Челябинск: Челябинский институт развития образования, 2023. – С. 185-192.
3. Агеева, Е. Л. Кейс-метод как формат диагностики сформированности предметных и методических компетенций учителя биологии / Е. Л. Агеева, С. А. Зайцева, И. В. Прохорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-4. – С. 4-7.
4. Зайцева, С. А. Диагностика профессиональных дефицитов педагогических работников как средство моделирования персонализированных треков повышения квалификации / С. А. Зайцева, Е. Л. Агеева, И. В. Прохорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-3. – С. 100-103.
5. Золотарева, А. В. Исследование профессиональных компетенций руководителя образовательной организации: инструменты и результаты / А. В. Золотарева, Н. В. Шляхтина // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 1(136). – С. 8-20.

Дата публикации 29.10.2026

УДК 37

Разумная С.С. Влияние искусственного интеллекта на нейропластичность мозга в процессе обучения

Разумная Светлана Сергеевна
старший преподаватель кафедры «Английский язык»
Сибирский государственный университет путей сообщения, Россия, г. Новосибирск
sveta_razum@mail.ru

The impact of artificial intelligence on brain neuroplasticity in the learning process

Razumnaya Svetlana Sergejevna
senior teacher, English language department
Siberian Transport University, Russia, Novosibirsk

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена стремительной интеграцией искусственного интеллекта (ИИ) во все сферы жизнедеятельности человека, включая образование, что порождает противоречие между повышением эффективности обучения и рисками снижения когнитивных функций учащихся. Цель статьи — анализ влияния чрезмерного использования нейросетевых технологий на нейропластичность мозга и когнитивные способности студентов в процессе обучения, а также поиск путей гармоничной интеграции ИИ в образовательную среду.В работе рассматриваются механизмы формирования феномена «ленивого мозга»: снижение самостоятельности в принятии решений, атрофия критического мышления, ухудшение долговременной памяти, ослабление творческого потенциала и адаптивности. Особое внимание уделяется эффекту «иллюзии обучения», при котором формальная успеваемость растет, а глубинное усвоение материала снижается. На основе анализа современных исследований автором предлагается переосмысление роли преподавателя, который должен сместить фокус с трансляции знаний на развитие у студентов навыков постановки задач и критической оценки информации, полученной от ИИ. В практической части приведены конкретные методические приемы (на примере преподавания иностранного языка), направленные на тренировку нейропластичности и когнитивной гибкости.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейропластичность, когнитивные способности, критическое мышление, цифровая амнезия, ленивый мозг, нейросети, творческое мышление, адаптивность.

Abstract. The relevance of the study is driven by the rapid integration of artificial intelligence (AI) into all areas of human activity, including education, which creates a contradiction between increasing learning efficiency and the risks of cognitive decline among students. The aim of the article is to analyse the impact of excessive use of neural network technologies on brain neuroplasticity and students' cognitive abilities in the learning process, as well as to explore ways of harmoniously integrating AI into the educational environment.The paper examines the mechanisms behind the formation of the so-called "lazy brain" phenomenon: reduced independence in decision-making, atrophy of critical

thinking, deterioration of long-term memory, weakening of creative potential and adaptability. Special attention is paid to the "illusion of learning" effect, where formal academic performance improves while deep comprehension of the material declines. Based on an analysis of current research, the author proposes a rethinking of the teacher's role, shifting the focus from knowledge transmission to developing students' skills in problem formulation and critical evaluation of information obtained from AI. The practical part provides specific methodological techniques (exemplified by teaching a foreign language) aimed at training neuroplasticity and cognitive flexibility.

Key words: artificial intelligence, neuroplasticity, cognitive abilities, critical thinking, digital amnesia, lazy brain, neural networks, creative thinking, adaptability.

В последние годы развитие искусственного интеллекта активно набирает обороты, и вместе с тем растет озабоченность человека по поводу опасных последствий его использования в повседневной жизни. По сути мы находимся на развилке двух дорог. С одной стороны, искусственный интеллект сулит комфорт и оптимальное решение проблем практически во всех аспектах нашей жизни, и это кажется очень привлекательной перспективой. Но одновременно он несет и серьезные риски интеллектуальной деградации, превращая человека в потребителя готовых решений [1]. По какой дороге пойдет человечество в своем дальнейшем развитии?

В настоящее время не найдется, пожалуй, ни одного человека, который не использовал бы внешние системы для поиска информации и решений, для которых раньше приходилось использовать собственный мозг. Умные дома, навигаторы, составление оптимального графика дня с учетом личных предпочтений, плейлисты, подобранные под настроение, компанию, событие и т.д. Не ограничивает ли себя человек, замыкая привычные траектории? Не лишает ли себя возможности открыть для себя что-то новое, что выходит за рамки привычных действий? Ведь искусственному интеллекту делегируются не только рутинные действия. Самая главная опасность на сегодняшний день состоит в том, что под угрозой оказались когнитивные способности, которые служили человеку для самостоятельного решения задач, позволяли творчески подходить к осмыслению проблем, и, наконец, мыслить критически [2]. Как постоянное использование лифта вместо подъема по лестнице приводит к снижению физических возможностей, так и избыточная опора на искусственный интеллект поражает умственные способности.

Самой актуальной темой исследований со стороны нейробиологов, психологов, педагогов и многих других специалистов сегодня является тема использования нейросетевых технологий. Преподаватели вузов, сталкиваясь с чрезмерным

применением искусственного интеллекта в академической среде, озадачены вопросом, как извлечь пользу из того, чему невозможно противостоять.

Рассмотрим подробнее как формируется так называемый «ленивый мозг», не способный справляться с интеллектуальными вызовами:

1. Мозг отвыкает принимать решения самостоятельно.

Мы оказались в ситуации, когда формально успеваемость студентов растет, а фактически качество знаний и усвоения учебного материала снижается [3]. В итоге, образовательные цели не достигаются, поскольку выполненное с помощью ИИ задание имеет гораздо меньшую познавательную ценность для студента. Привыкая добывать решения таким простым способом, учащиеся лишаются способности мыслить аналитически и принимать самостоятельные решения [2].

2. Теряются навыки критического мышления.

Даже продвинутая нейросеть ошибается, и красиво написанный текст может оказаться неверным с точки зрения содержания. Одно дело, когда с генерированным текстом работает специалист: он может обнаружить ошибки, уточнить вводные для поиска, задать уточняющие параметры. И совсем другое дело, когда результатами поисковых систем пользуется новичок, каким является студент, пытаясь выполнить поставленную в рамках изучаемой темы задачу. В будущем, оказавшись в нестандартной ситуации, такой выпускник вуза может неверно использовать результаты работы искусственного интеллекта, не имея к тому же необходимого опыта и профессиональной интуиции, что может привести к неверным решениям и даже нанести вред. Не умея грамотно формулировать запрос, можно получить лишь узкоспециализированный ответ, что совсем не годится для решения комплексных проблем, где необходимо связать факты и при этом учесть контекст. Все это ведет к поверхностному пониманию, фрагментарному мышлению и беспомощности при решении сложных задач.

3. Снижается способность к запоминанию.

Современные учащиеся не видят смысла в запоминании информации, доступной в любой момент по запросу [3]. В этом смысле они смотрят на искусственный интеллект как на инструмент облегчения и упрощения. Однако, функция памяти не ограничивается лишь хранением информации, она служит также основой для формирования логических связей, а также образного, творческого, ассоциативного мышления. Д.Б. Кумахова в своей статье «Влияние искусственного интеллекта на когнитивные способности студентов» [4]. отмечает, что студенты, которые активно пользовались ИИ для поиска информации, продемонстрировали

снижение следующих показателей долговременной памяти на 15%, способности к систематизации на 28%. Таким образом, возникает эффект «иллюзии обучения». На первый взгляд кажется, что студент понял тему, но глубинного долговременного запоминания и осмысления не произошло. Исследователи называют этот феномен «цифровой амнезией». И что самое неприятное – снижение мозговой активности и способности к запоминанию сохраняются даже после того, как человек перестал пользоваться нейросетями.

4. Снижаются когнитивные способности.

Многие люди боятся, что искусственный интеллект оставит их без работы. Однако, опасаться следует неправильного использования современных технологий. Эволюционно наш мозг настроен на сохранении энергии, поэтому он с радостью переложит сложную задачу на ИИ. В краткосрочной перспективе это выгодно, так как умственных ресурсов хватит на большее количество задач. Но в долгосрочной перспективе может оказаться, что мозг неспособен справляться с интеллектуальными вызовами, требующими точности. Правильность результатов, полученных от ИИ, зависит в том числе и от сложности запроса (промпта). Ведь чтобы эффективно использовать продвинутые технологии, нужно умение верно задать параметры, ясно и четко описать задачу, учесть важные факторы. Нетренированный мозг может оказаться к этому не готов.

5. Снижаются способности к творчеству.

В отличие от человека искусственный интеллект не обладает способностью к творчеству, он оперирует лишь представленными данными. Творчество – это то, что отличает человеческое мышление от машинного. Настоящее творчество требует наличие опыта, неординарного мышления и эмоционального интеллекта. Перекладывание задач на ИИ приводит к подавлению этих качеств, делая из человека «пассивного потребителя», а не «активного созидателя» [5].

6. Теряется инициатива в формулировании проблем и постановке задач.

Слишком сильная зависимость от нейросетевых технологий может привести к тому, что человек окажется неспособен сам выявлять проблемы и ставить задачи, требующие решения. Он просто не будет их замечать, так как привык иметь дело лишь с ответами и готовыми решениями. Под угрозой в такой ситуации окажутся инновационные идеи, необходимые для прогрессивного развития. И здесь, конечно же, люди, не умеющие верно подходить к использованию информации, окажутся неконкурентноспособными на рынке труда.

7. Снижается адаптивность к изменениям.

Жизнь не стоит на месте, мы живем в стремительно меняющемся мире, где, как никогда, нужны способности к адаптации не только для достижения успеха, но и для выживания. Мозг, не обладающий нейропластичностью, оказывается беспомощным. Любая нестандартная задача, для которой нет готового алгоритма решения, может выбить из колеи. Со временем становится трудно принимать даже элементарные решения, поскольку развитие не стоит на месте: либо человек развивается, либо деградирует.

Перед преподавателями сейчас стоит непростая задача объединить силу искусственного и человеческого интеллекта. Для этого педагогу требуется переосмысление свей роли в образовательном процессе. [6]. К примеру, искусственному интеллекту можно доверить задачу анализа преобладающих способов и скорости усвоения учебного материала и настройки соответствующих алгоритмов. Задача преподавателя в этом процессе – развить у учащихся критическое мышление и творческие способности, организуя для них практические задания. [7, 8].

Всем известно, что изучение языков тренирует пластичность мозга, поэтому в настоящее время недопустимо сокращать часы на иностранный язык в учебных программах. К примеру, какие задания может предложить преподаватель английского языка на очных практических занятиях для развития когнитивной гибкости и творческого потенциала?

- при работе с текстом: составить план, озаглавить части текста, расставить части текста в логическом порядке, выделить основную мысль/мысли, составить вопросы к тексту, составить краткий пересказ его содержания, выучить наизусть стих…
- при работе с лексикой: придумать продолжение предложения, вставить недостающие слова, подобрать синонимы/антонимы к выделенным словам, составить предложения с новыми словами, найти какие слова будут являться синонимами/антонимами в предложенном ряду, найти лишнее слово, решить кроссворд… [9].
- при работе с грамматикой: сделать предложения отрицательными/вопросительными/утвердительными, поменять время в предложении (из настоящего – прошедшее и т.д.), дополнить предложения подходящими предлогами…
- При подготовке проекта/решении кейса: найти и представить нестандартный способ использования идеи, найти нестандартное решение и

обосновать его выбор, найти закономерности и выявить тенденции при анализе статистических данных, сделать презентацию, вынеся на слайды основные идеи… [9].

- При подготовке к ролевой игре: изучить все стороны вопроса (положительные и отрицательные), подготовить аргументацию для доказательства своей точки зрения, интегрировать в свою речь ситуативные клише для диалогических высказываний и многое другое [10].

Таким образом, нейропластичность мозга (его адаптивные возможности) можно тренировать и поддерживать в течение всей жизни, постоянно учась чему-то новому. Искусственный интеллект – это отличный инструмент, который облегчает жизнь и расширяет возможности человека. Но не следует его воспринимать как замену мышления. Поэтому будущее за гармоничной интеграцией ИИ и усиление с его помощью человеческих способностей, сохраняя при этом эмпатию, творчество, критическое мышление и масштабное видение.

Список литературы

1. Разумная С.С. Особенности преподавания иностранных языков в условиях развития искусственного интеллекта // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2026. – № 5.
2. Яхваров Е. К., Афанасьев А. В., Аринушкина А. А. О рисках когнитивных искажений использования систем искусственного интеллекта в образовательной деятельности вузов России // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2025. – № 4. – С. 65–93. – DOI: 10.55959/LPEJ-25-21.
3. Глухов А. П., Синогина Е. С. Формирование теоретической рамки для ИИ-интервенций в образовании: когнитивная разгрузка, когнитивный долг и агентность обучающихся // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2026. – № 5. – С. 46–55. – DOI: 10.23951/1609-624X-2026-5-46-55.
4. Кумахова Д.Б. Влияние искусственного интеллекта на когнитивные способности студентов // Современное образование. – 2025. – № ... – С. 90.
5. Лешкевич Т.Г. «Ленивый мозг» как эффект опосредования цифровыми технологиями // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. – 2026. – Т. 31, № 1. – С. 95–110. – DOI: 10.21146/2413-9084-2026-31-1-95-110.
6. Евстигнеев М. Н. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29, № 2. – С. 309–323. – DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-2-309-323.
7. Писарь Н. В. Потенциал использования нейросетей как инновационного инструмента создания учебного контента и средства организации интерактивной образовательной среды на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17, вып. 1. – С. 58–65. – DOI: 10.30853/phil20240009.

8. Сысоев П. В. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 6–17.
9. Сысоев П. В., Филатов Е. М. Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 1 (67). – С. 115–135. – DOI: 10.32744/pse.2024.1.6.
10. Шуйская Ю. В., Дроздова Е. А., Мыльцева М. В. Привлечение нейросетей к проведению дебатов на иностранном языке на продвинутом этапе его изучения // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6 (103). – С. 216–218.

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

Дата публикации 26.10.2026

УДК 37.013:004.056

Айсин Р.Н. Готовность подростков к безопасному поведению как педагогическая составляющая обеспечения их кибербезопасности

Айсин Равиль Назымович
аспирант, Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, Россия, г. Владимир
AuthorID: 1113438; SPIN-код: 2108-5278; e-mail: aysin_r@mail.ru

Adolescents' readiness for safe behavior as an educational component of ensuring their cybersecurity

Aisin Ravil Nazymovich
Postgraduate Student, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Vladimir, Russia

Аннотация. Рассматривается готовность подростков 12–17 лет, обучающихся в российских школах, к безопасному поведению в цифровой среде. Цель статьи — уточнить её содержание и основания педагогической оценки. На основе анализа исследований выделены компоненты готовности и предложено сопоставлять решения подростка в связанных учебных ситуациях с изменёнными условиями. Оцениваются распознавание угрозы, обоснование действия и пересмотр решения.

Ключевые слова: кибербезопасность, подростки, безопасное поведение, готовность, саморегуляция, педагогические условия, цифровая среда.

Abstract. The article examines readiness for safe behavior among adolescents aged 12–17 attending Russian schools in digital environments. It aims to clarify its content and the basis for educational assessment. Analysis of research identifies components of readiness and supports a proposed comparison of adolescents' decisions in related learning scenarios with altered conditions. Assessment focuses on threat recognition, justification of actions and revision of decisions.

Keywords: cybersecurity, adolescents, safe behavior, readiness, self-regulation, pedagogical conditions, digital environment.

Введение

Общение, игры и использование образовательных услуг требуют от подростков принятия определенных решений в отношении защиты личных данных; согласно отчету Организации экономического сотрудничества и развития сотрудничество школ, семей и онлайн-сервисов необходимо для обеспечения благополучия детей [8]. Роль образования — подготовка подростков к правильному поведению в условиях риска. Понимание правил не обязательно подразумевает правильные действия.

После исследования 1505 американских учащихся 3–12-х классов М. Теофанос, И. Чунг и О. Мёрфи обнаружили несоответствие между представлениями о защите паролей и практиками их передачи друзьям [10] - эти результаты не описывают российскую выборку, но иллюстрируют педагогическую проблему, а в ФГОС ООО предусмотрено развитие саморегуляции, оценки ситуации и принятия решений [12]. В настоящей статье рассматриваются подростки 12–17 лет, обучающиеся в российских общеобразовательных организациях.

Цель статьи — раскрыть содержание готовности подростков к безопасному поведению и уточнить основания её формирования и оценки. Использованы теоретический анализ и сопоставление научных публикаций, нормативных документов; для разработки заданий применено педагогическое проектирование.

Литература отбиралась по связи с безопасным поведением школьников в цифровой среде и наличию описания педагогических условий, компонентов готовности или способов её оценки; приоритет отдавался российским работам 2022–2026 гг.; более ранние публикации включены для рассмотрения исходных моделей и зарубежных результатов.

Научная новизна исследования заключается в уточнении способа оценки готовности через сопоставление решений в исходной и изменённой учебных ситуациях; предложены порядок предъявления парных заданий и рабочие критерии, по которым оцениваются распознавание механизма угрозы, обоснование безопасного действия и пересмотр решения при получении новых сведений - такое сопоставление предназначено для разграничения воспроизведения правила и его применения в изменённых обстоятельствах.

Основная часть

В научной литературе подготовка к взаимодействию с цифровой средой рассматривается через цифровую грамотность, осведомлённость о киберугрозах и культуру информационной безопасности. О. М. Овчинников и Р. Н. Айсин выделяют информационный, технологический, киберэтический и коммуникационный компоненты цифровой грамотности [1, с. 49–50]. Для рассматриваемой проблемы существенен коммуникационный аспект: решение о передаче данных может зависеть от доверия собеседнику и давления с его стороны.

О. В. Гукаленко и В. Н. Пустовойтов связывают обеспечение информационной безопасности молодёжи с подготовкой к предупреждению угроз и прогнозированию последствий действий [2, с. 126–127]. Е. Н. Корнейков выделяет формирование навыков безопасной работы, просвещение подростков и родителей, подготовку

педагогов [3, с. 296] - эти положения определяют условия применения учебной диагностики: выявленные затруднения должны становиться основанием педагогической помощи.

Е. В. Чернова, А. С. Доколин и И. В. Гаврилова выделяют рационально-познавательный, поведенческий и рефлексивный компоненты готовности, рассматривая работу с младшими подростками преимущественно во внеучебной деятельности [4, с. 19–21]. М. А. Бекирова связывает формирование навыков кибербезопасности с критическим мышлением и рефлексией [5, с. 7], а педагогическое сопровождение — в том числе с консультативной и коррекционной функциями [6]. Для предлагаемой оценки существенна связь понимания угрозы, выбора действия и самоконтроля.

Л. К. Фортова, А. М. Юдина и Не Чжань рассматривают формирование компетенций, обеспечивающих кибербезопасность подростков, во взаимосвязи с развитием социальной зрелости, способности различать конструктивную и деструктивную информацию, общей и правовой культуры [7], авторы выделяют несколько направлений педагогической работы, включая информационное, предполагающее освоение правил и алгоритмов безопасного поведения, и средовое, основанное на взаимодействии педагогов, родителей и подростков. Для оценки готовности существенен вопрос о том, способен ли обучающийся использовать усвоенные правила при самостоятельном принятии решения в ситуации риска.

Рассмотренные подходы задают основания для оценки готовности через действия обучающегося, применительно к подросткам необходимо уточнить, какие действия позволяют судить о готовности использовать правило при обещании выгоды или просьбе знакомого, поэтому единицей анализа предлагается считать решение вместе с его объяснением, сопоставленное с ответом в изменённых обстоятельствах.

Под готовностью подростка к безопасному поведению понимается способность распознавать киберугрозы, соотносить их со своими действиями, выбирать способ защиты и пересматривать решение; она проявляется в использовании знаний, включая способность остановить опасное взаимодействие и обратиться за помощью после ошибки. Готовность не равнозначна полной защищённости: безопасность зависит также от надёжности сервисов, настроек устройств и действий других участников.

В структуре готовности выделяются познавательный, оценочно-решенческий и регулятивно-поведенческий аспекты; познавательный аспект связан с пониманием механизма угрозы, но недостаточно знать, что фишинг опасен: важно объяснить, как

поддельная страница или запрос кода подтверждения позволяют получить доступ к аккаунту - такое объяснение создаёт основание для распознавания риска при изменении оформления сообщения.

Оценочно-решенческий аспект проявляется при сопоставлении обращения с его последствиями - предложение бесплатного игрового предмета требует проверки, если необходимо срочно авторизоваться по внешней ссылке. Обучающийся должен учитывать источник запроса и способ подтверждения личности, безопасным решением может быть проверка сведений через официальное приложение, если информации недостаточно, отказ передавать данные до проверки является обоснованным действием.

Регулятивно-поведенческий аспект характеризует способность выполнить решение, несмотря на желание получить бонус или опасение обидеть друга, поэтому необходимы самоконтроль и возможность отложить действие. Ценностное отношение к безопасности проявляется в учёте последствий для себя и других людей. В учебном задании этот аспект выявляется косвенно, через заявленный порядок действий и реакцию на дополнительные сведения.

Обзоры Ф. Куайюм и соавторов [9] и М. Эсфандиари и соавторов [11] описывают разнообразные, в том числе игровые, средства обучения детей интернет-безопасности, однако сама игра не гарантирует развития готовности: если ученик угадывает ответ, основания решения остаются неизвестными. В данном случае задачи должны включать объяснение выбора.

Чтобы проверить готовность подростка, рекомендуется давать ему пары задач, где механизм угрозы остаётся неизменным, но меняются обстоятельства, например, просьба передать код подтверждения сначала поступает от незнакомца, а затем — от знакомого контакта (это позволяет выяснить, понимает ли подросток угрозу передачи кода или учитывает только личность отправителя). Обе задачи выполняются индивидуально, письменно, до обсуждения ответов; после их фиксации предъявляются дополнительные сведения.

Ситуация А. - незнакомый пользователь пишет: “Я случайно указал твой номер при восстановлении своего аккаунта. Тебе сейчас придёт код, перешли его мне”. В SMS указано: “Код для входа в ваш аккаунт. Никому его не сообщайте”, в ситуация Б. та же просьба и такое же SMS поступили, но сообщение отправлено с привычного аккаунта одноклассника, то есть меняется только отправитель, что позволяет рассматривать влияние доверия при сохранении содержания запроса.

Вопросы к каждой ситуации: «Какой риск здесь возможен и какие детали на него указывают? Что ты сделаешь и в какой последовательности? Почему выбранное действие безопасно?» Дополнение к ситуации Б. - при личном разговоре одноклассник сообщил, что ничего не отправлял и потерял доступ к аккаунту; после этого задаются вопросы: «Изменишь ли ты решение? Какие новые сведения подтверждают или меняют его?» Сохранение обоснованного безопасного решения оценивается так же положительно, как обоснованное исправление ошибочного.

Ориентир для педагога: в обеих ситуациях код может дать постороннему доступ к аккаунту получателя SMS, безопасное действие — не передавать код; просьбу знакомого следует проверить через заранее известный независимый канал связи, подтверждение личности не делает передачу кода безопасной, дополнительное сообщение служит основанием прекратить переписку с захваченного аккаунта и обратиться за помощью. Термин «фишинг» сам по себе не заменяет объяснения механизма угрозы.

Ответы оцениваются по трём критериям от 0 до 2 баллов. Для каждого балла педагог сохраняет подтверждающий фрагмент ответа; оценивается содержание, а не владение специальной терминологией.

Распознавание угрозы: 0 — риск не распознан ни в одной из ситуаций; 1 — опасность названа без объяснения механизма либо распознана только в одной ситуации; 2 — в обеих ситуациях объяснена связь передачи кода с доступом постороннего к аккаунту и отмечено, что знакомое имя отправителя не устраняет риск.

Обоснование действия: 0 — хотя бы в одной исходной ситуации допускается передача кода; 1 — код не передаётся в обеих ситуациях, однако обоснование последствий либо способ проверки не раскрыты или неполны; 2 — отказ в обеих ситуациях обоснован последствиями передачи кода, предложена независимая проверка просьбы знакомого без раскрытия кода.

Пересмотр решения: 0 — после дополнения выбирается опасное действие; 1 — выбран безопасный вариант, но пояснение связи с новыми сведениями или дальнейшего действия неполно; 2 — подросток объясняет, почему сведения об утрате доступа подтверждают отказ или требуют исправить первоначальный ответ, и называет безопасное дальнейшее действие. Отсутствующий ответ отмечается отдельно; при неполном протоколе уровень не определяется.

Рабочие уровни проявления готовности в этой паре задач определяются по сочетанию оценок: высокий — 2 балла по каждому критерию; средний — нет нулевых

оценок, но есть оценка 1; низкий — хотя бы по одному критерию получено 0, например, отказ незнакомцу при согласии передать код другу означает 0 по обоснованию действия, даже если после дополнения ошибка исправлена; последующее исправление отмечается отдельно как положительный результат - эти границы заданы теоретически и не являются стандартизированными возрастными нормами.

Результаты сопоставления определяют содержание педагогической помощи; нераспознавание угрозы требует объяснения связи действия с утратой данных; изменение решения под влиянием собеседника — обсуждения способов проверки и отсрочки ответа; правильный выбор без объяснения следует проверить на других примерах. Уровень по одной паре характеризует выполнение конкретного задания и не позволяет судить о готовности подростка во всех цифровых ситуациях.

Обращение за помощью является безопасным действием, страх наказания может побуждать школьника скрывать ошибку, поэтому школа и семья должны поддерживать возможность сообщить о происшествии. Консультативной и коррекционной функциям сопровождения [6] в данной процедуре соответствует индивидуальный разбор затруднений после выполнения заданий.

В заданиях используются вымышленные адреса и аккаунты; переходы на вредоносные ресурсы и сбор паролей исключаются; результаты не должны становиться публичным рейтингом уязвимости; для повторной оценки необходимы новые, сопоставимые по сложности материалы: воспроизведение разобранных ответов не позволяет судить о переносе.

Заключение

Готовность подростков к безопасному поведению рассматривается как педагогический результат, объединяющий понимание угроз, оценку обстоятельств и выполнение обоснованного решения, её формирование предполагает обсуждение оснований выбора, освоение безопасных альтернатив и поддержку обращения за помощью.

Предложен способ оценки готовности через сопоставление решений в связанных учебных ситуациях, его конкретизация включает задания, порядок предъявления, ориентир безопасного ответа и рабочие критерии уровней. Анализ распознавания угрозы, обоснования действия и пересмотра решения позволяет определить содержание педагогической помощи.

Список литературы

1. Овчинников О. М., Айсин Р. Н. Формирование цифровой грамотности несовершеннолетних как условие противодействия киберпреступности // Глобальный научный потенциал. 2025. № 2 (167). С. 48–51.
2. Гукаленко О. В., Пустовойтов В. Н. Обеспечение информационной безопасности молодежи в современном образовательном пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 2 (64). С. 117–131.
3. Корнейков Е. Н. Педагогические условия обеспечения безопасности деятельности подростков в информационной цифровой среде средствами психолого-педагогического влияния // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2022. № 4 (68). С. 296–301.
4. Чернова Е. В., Доколин А. С., Гаврилова И. В. Формирование в раннем подростковом возрасте готовности к обеспечению личной кибербезопасности // Информатика и образование. 2018. № 7. С. 16–26. DOI: 10.32517/0234-0453-2018-33-7-16-26.
5. Бекирова М. А. Педагогическое сопровождение обучающихся общеобразовательных организаций в условиях киберрисков и киберугроз : автореф. дис. … канд. пед. наук : 5.8.1. Ростов-на-Дону : ДГТУ, 2024. 22 с. URL: https://kipu-rc.ru/downloads/2024/dissovet/bekirova/bekirova_avtoreferat.pdf (дата обращения: 23.10.2026).
6. Бекирова М. А. Функции педагогического сопровождения процесса формирования кибербезопасности обучающихся // Обзор педагогических исследований. 2024. Т. 6, № 3. С. 279–283. DOI: 10.58224/2687-0428-2024-6-3-279-283.
8. Фортова Л. К., Юдина А. М., Не Чжань. К вопросу о формировании компетенций у подростков, обеспечивающих их кибербезопасность, в формате дистанционного обучения // Современное педагогическое образование. 2022. № 8. С. 10–13.
9. OECD. How’s Life for Children in the Digital Age? Paris : OECD Publishing, 2025. 176 p. DOI: 10.1787/0854b900-en.
10. Quayyum F., Cruzes D. S., Jaccheri L. Cybersecurity awareness for children: A systematic literature review // International Journal of Child-Computer Interaction. 2021. Vol. 30. Art. 100343. DOI: 10.1016/j.ijcci.2021.100343.
11. Theofanos M., Choong Y.-Y., Murphy O. “Passwords Keep Me Safe” — Understanding What Children Think about Passwords // 30th USENIX Security Symposium (USENIX Security 21). USENIX Association, 2021. P. 19–35. URL: https://www.usenix.org/conference/usenixsecurity21/presentation/theofanos (дата обращения: 14.10.2026).
12. Trends in digital technologies to address children’s online safety education: A systematic scoping review / M. Esfandiari, B. Sciacca, S. Feijóo, D. A. Laffan, T. Milosevic, C. O’Toole, J. O’Higgins Norman // International Journal of Educational Research Open. 2025. Vol. 9. Art. 100462. DOI: 10.1016/j.ijedro.2025.100462.

Список источников

13. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 (ред. от 18.06.2025). URL: https://portalpedagoga.ru/prikaz_287 (дата обращения: 14.10.2026).

Дата публикации 29.10.2026

УДК 372.891:004.8

Васильева С. П. Применение генеративного искусственного интеллекта при проверке учебных работ школьников: опыт онлайн-школы

Васильева Светлана Петровна
магистрант Института педагогики, Санкт-Петербургский государственный университет, РФ, Санкт-Петербург
s.vasilyeva@bitedu.ru

Application of Generative Artificial Intelligence in Assessing School Students' Assignments: Experience of an Online School

Vasilyeva Svetlana Petrovna
Master's student, Institute of Pedagogy, Saint Petersburg State University
Russian Federation, Saint Petersburg

Аннотация. Представлены результаты сравнительной проверки 132 учебных работ по географии учителем и ChatGPT. Совпадение итоговых отметок составило 68% для контурных карт, 96,9% для таблиц и 98% для интеллект-карт. Выявлены характерные ошибки распознавания визуальной информации и особенности применения критериев оценивания. Рассмотрены возможности генеративного ИИ для подготовки индивидуальной обратной связи. Предложена модель совместной проверки учебных работ с сохранением экспертного контроля учителя.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, ChatGPT, онлайн-школа, педагогическое оценивание, география, проверка учебных работ, контурная карта, обратная связь.

Abstract. The article presents a comparative assessment of 132 geography assignments by a teacher and ChatGPT. Exact grade agreement reached 68% for contour maps, 96.9% for tables, and 98% for mind maps. Typical errors in visual information recognition and the application of assessment criteria are identified. The potential of generative AI to support individualized feedback is discussed. A collaborative assessment model combining AI-assisted preliminary evaluation with teacher verification and final decision-making is proposed.

Keywords: generative artificial intelligence, ChatGPT, online school, educational assessment, geography education, student assignments, contour maps, individualized feedback.

Введение

Развитие генеративного искусственного интеллекта (ИИ) расширяет возможности применения цифровых технологий в профессиональной деятельности учителя. Современные мультимодальные модели способны анализировать текстовые и графические материалы, сопоставлять ответы с заданными критериями и

формировать комментарии. Это создаёт предпосылки для использования генеративного ИИ при проверке учебных работ школьников.

В отечественной научной литературе представлены исследования применения генеративного искусственного интеллекта для оценивания учебных работ. С. В. Боголепова и М. Г. Жаркова рассмотрели возможности ChatGPT и PerplexityAI при оценивании студенческих эссе и подготовке обратной связи [1]. Их исследование представляет интерес с точки зрения сопоставления оценок генеративных моделей и преподавателя, а также анализа качества формируемых комментариев.

С. В. Боголепова на основе систематического обзора исследований выявила возможности генеративного ИИ при оценивании письменных работ, а также ограничения, связанные с нестабильностью результатов, недостаточной конкретностью и шаблонностью отдельных комментариев [2]. Эти выводы подчёркивают необходимость экспертной проверки результатов модели и разграничения задач выставления отметки и формирования обратной связи.

И. А. Мещеряков и Н. С. Лагутина исследовали влияние различных типов промптов на качество автоматической оценки ответов учащихся моделями искусственного интеллекта [3]. Данная работа показывает методическую значимость разработки инструкций для автоматизированного оценивания и соотносится с наблюдениями, полученными в настоящем исследовании при последовательном уточнении запросов к ChatGPT.

В зарубежной научной литературе также рассматриваются возможности генеративного ИИ для поддержки педагогического оценивания и подготовки обратной связи.

В исследовании В. Дая и соавторов проведено сопоставление комментариев, подготовленных преподавателями и моделями GPT, по показателям читаемости, содержательной эффективности и надёжности [4]. Авторы выявили различия между версиями моделей по отдельным характеристикам формируемой обратной связи.

Э. Каснеци и соавторы отмечают, что использование больших языковых моделей в образовании требует критической оценки генерируемых результатов, проверки фактической информации и сохранения контроля со стороны педагога [5].

Отдельное направление исследований связано с автоматизированной проверкой ответов. С. Тоблер представил инструмент оценивания текстовых ответов с использованием генеративного ИИ и продемонстрировал возможность достижения высокой согласованности с экспертными оценками при заданных условиях проверки [6].

К. Ся и соавторы рассматривают изменение практик оценивания под влиянием генеративного ИИ, обращая внимание как на новые возможности, так и на необходимость пересмотра подходов к организации оценочных процедур [7].

В систематическом обзоре Дж. Чжао, Э. Чапман и П. Сабета обобщены эмпирические работы, посвящённые возможностям и ограничениям генеративного ИИ в образовательном оценивании [8]. Авторы выделяют значимость восприятия технологии преподавателями и обучающимися, результативности её применения и организационных условий внедрения.

Таким образом, научная литература подтверждает актуальность изучения генеративного ИИ как инструмента поддержки педагогического оценивания. Однако возможности его использования зависят от содержания задания, формы представления ученического ответа и организации экспертного контроля.

При этом рассмотренные исследования преимущественно посвящены оцениванию текстовых ответов и письменных работ. Особенности применения генеративного ИИ к различным форматам географических заданий, включая контурные карты, требуют дополнительного изучения.

Для преподавания географии этот вопрос имеет особое значение. Учебные работы по предмету включают не только текстовые ответы, но и таблицы, схемы, интеллект-карты, контурные карты. Их проверка требует предметных знаний, распознавания условных обозначений, анализа пространственных отношений и интерпретации рукописной информации.

В условиях онлайн-школы работы обучающихся преимущественно поступают на проверку в электронном виде. Это технически облегчает их передачу цифровым инструментам, но не устраняет необходимости содержательного анализа и подготовки индивидуальных комментариев.

Особое значение при этом приобретает организация самостоятельной работы школьников. Доступность цифровых источников и генеративных моделей искусственного интеллекта создаёт возможности для копирования готовых ответов без самостоятельного осмысления учебного материала. В связи с этим в рассматриваемой педагогической практике обучающимся рекомендуется выполнять отдельные задания от руки, в том числе на контурных картах и в рабочих тетрадях. Такой формат не исключает использования готовых ответов, однако позволяет разнообразить способы выполнения заданий и сохранить практику самостоятельной работы с географической информацией. При этом рукописное оформление создаёт дополнительные трудности для автоматизированной проверки, поскольку требует

распознавания индивидуального почерка, условных обозначений и пространственного расположения подписей.

Научная новизна исследования заключается в сопоставлении результатов применения одной генеративной модели при проверке трёх типов учебных работ по географии, различающихся способом представления информации, а также в обобщении выявленных ошибок для разработки модели совместного оценивания учителем и ИИ.

Цель исследования - определить возможности и ограничения применения генеративного искусственного интеллекта при проверке различных типов учебных работ по географии в онлайн-школе.

Для достижения цели поставлены следующие задачи: сопоставить отметки учителя и генеративного ИИ; выявить особенности проверки различных типов заданий; проанализировать характерные ошибки модели; рассмотреть возможности использования ИИ для подготовки индивидуальной обратной связи; предложить модель взаимодействия учителя и генеративного ИИ при оценивании.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось в условиях практической деятельности учителя географии онлайн-школы.

Эмпирическую базу составили 132 учебные работы обучающихся, представленные тремя типами заданий:

50 контурных карт по теме «Австралия. Географическое положение»;

32 таблицы по теме «Представители Красной книги России»;

50 интеллект-карт по теме «Географические районы России».

Выбор данных типов заданий обусловлен различиями в способах представления учебной информации и требованиях к проверке. Контурные карты предполагают распознавание географических объектов и их пространственного положения, таблицы - сопоставление структурированных сведений с предметными требованиями, интеллект-карты - оценку наличия и полноты содержательных компонентов.

Для каждого задания использовались заранее определённые критерии. Максимальное количество баллов составляло 19 для контурных карт, 8 для таблиц и 10 для интеллект-карт. Полученные баллы переводились в отметку по пятибалльной шкале.

В качестве инструмента генеративного ИИ использовался ChatGPT, разработанный компанией OpenAI. Выбор инструмента был обусловлен

предварительным практическим опытом работы с мультимодальными системами, в ходе которого ChatGPT показал более приемлемые для педагога результаты распознавания рукописных материалов по сравнению с опробованными альтернативами. Данное предварительное наблюдение не рассматривалось как самостоятельное сравнительное исследование моделей.

Ученические работы передавались модели по одной, в обезличенном виде. Проверка осуществлялась в рамках диалога, включавшего инструкции, критерии оценивания и требования к формированию комментариев. По мере выявления затруднений педагог уточнял инструкции.

Для количественного анализа использовались первоначальные отметки ChatGPT по каждой работе, полученные до исправления ошибок по замечаниям учителя. Результаты повторных проверок не подменяли первоначальные данные сравнения. Отметки учителя были повторно рассмотрены на предмет соответствия установленным критериям и сохранены без изменений.

Основным количественным показателем являлась доля полного совпадения итоговых отметок учителя и ChatGPT, рассчитанная как отношение количества совпадений к общему количеству проверенных работ, выраженное в процентах.

Дополнительно проводился качественный анализ расхождений, ошибок распознавания и применения критериев, а также содержания формируемой моделью обратной связи.

Результаты исследования

Сопоставление итоговых отметок

Сравнение результатов проверки показало различия в степени согласованности оценок в зависимости от типа учебного задания (табл. 1).

Таблица 1. Совпадение итоговых отметок учителя и ChatGPT

Тип задания	Количество работ	Совпадение отметок	Доля совпадений, %
Контурные карты	50	34	68,0
Таблицы	32	31	96,9
Интеллект-карты	50	49	98,0
Всего	132	114	86,4

В общей выборке отметки учителя и ChatGPT совпали в 114 случаях из 132, что составляет 86,4%. Расхождения зафиксированы в 18 работах, причём во всех случаях различие составляло один балл по пятибалльной шкале.

В 16 случаях модель выставила отметку ниже учительской, в двух - выше. Следовательно, в рассматриваемой выборке расхождения чаще сопровождались занижением отметки моделью.

Наибольшее количество несовпадений наблюдалось при проверке контурных карт - 16 работ из 50. Для таблиц и интеллект-карт выявлено по одному случаю расхождения.

Вместе с тем итоговая отметка представляет собой обобщённый результат оценивания. Её совпадение с отметкой учителя не означает, что модель правильно распознала каждый элемент работы. Поэтому результаты сопоставления оценок дополнялись качественным анализом ошибок.

Проверка контурных карт

При проверке контурных карт по теме «Австралия. Географическое положение» модель должна была распознать нанесённые обучающимися географические объекты, их названия и расположение, а также сопоставить результат с установленными критериями.

Основные затруднения были связаны с интерпретацией изображения и рукописных подписей.

В ходе проверки наблюдались случаи, когда ChatGPT определял географический объект как обозначенный, хотя соответствующая подпись на карте отсутствовала. В результате модель могла необоснованно начислить баллы за отсутствующий элемент задания.

В других случаях модель не обнаруживала фактически присутствующую подпись. Это могло приводить к необоснованному снижению оценки за правильно выполненный элемент задания.

Дополнительно возникали затруднения с распознаванием географических названий, орфографических ошибок и расположения подписей относительно объектов.

Вместе с тем в отдельных случаях ChatGPT позволял быстрее определить содержание рукописных подписей, выполненных неразборчивым почерком, чем это удавалось учителю при самостоятельном визуальном анализе. Модель могла помогать в чтении рукописного текста, однако правильность расположения подписей относительно географических объектов требовала дополнительной проверки. Это наблюдение носит качественный характер, поскольку специальное измерение скорости и точности распознавания не проводилось.

Таким образом, при проверке контурных карт выявлены две противоположные группы ошибок: ложное обнаружение элементов и пропуск существующих обозначений.

Особый интерес представляет поведение модели после замечаний учителя. Когда педагог указывал на конкретную ошибку, ChatGPT мог скорректировать результат повторной проверки. Однако при анализе последующих работ аналогичные ошибки возникали вновь.

Возможным фактором затруднений является вариативность оформления ученических контурных карт. Работы отличаются почерком, качеством изображения, расположением подписей и способами нанесения условных обозначений.

Проверка таблиц

При проверке таблиц по теме «Представители Красной книги России» совпадение итоговых отметок составило 96,9%.

Задание предполагало заполнение структурированной таблицы примерами представителей различных групп организмов, включённых в Красную книгу России.

Основной задачей при проверке являлось установление соответствия приведённых примеров требованиям задания.

В отличие от контурных карт, таблицы не требовали определения пространственного положения объектов на изображении. Основное содержание было представлено в виде отдельных текстовых элементов.

При оценивании учитель опирался на предметные знания. В случаях возникновения сомнений относительно принадлежности отдельных видов к Красной книге России информация уточнялась по соответствующему изданию. Ответы ChatGPT не использовались как единственный источник проверки фактов.

В исследованной выборке не были подтверждены случаи ошибочного определения моделью принадлежности указанных видов к Красной книге России.

Высокая доля совпадения отметок позволяет рассматривать структурированные таблицы как перспективный тип заданий для предварительного оценивания с использованием генеративного ИИ.

Проверка интеллект-карт

При проверке интеллект-карт по теме «Географические районы России» совпадение итоговых отметок составило 98%.

Задание предполагало представление характеристик географического района России по установленным содержательным компонентам.

Ученические работы отличались способом оформления: часть была выполнена от руки, часть - с применением цифровых инструментов. В отдельных случаях структура представленного материала приближалась к конспекту.

Несмотря на различия в оформлении, проверка преимущественно заключалась в определении наличия и полноты предусмотренных критериями сведений.

Полученный результат свидетельствует о возможности применения генеративного ИИ для предварительного анализа учебных работ, в которых основное значение имеет содержательная полнота отдельных компонентов.

Ошибки применения критериев оценивания

Помимо ошибок распознавания содержания, в ходе исследования наблюдались случаи неправильного перевода набранных баллов в итоговую отметку.

Подобные ситуации отличались от ошибок содержательной проверки. Модель могла определить количество баллов, но некорректно применить установленное правило их перевода в пятибалльную шкалу.

Это позволяет выделить два самостоятельных этапа оценивания: содержательную интерпретацию ученической работы и техническое преобразование результатов в итоговую отметку.

Второй этап представляет собой формализованную операцию, которая может выполняться посредством заранее заданного алгоритма без участия генеративной модели.

Обсуждение результатов

Зависимость результатов проверки от типа задания

Полученные данные показывают существенные различия в согласованности оценок учителя и ChatGPT при проверке трёх типов заданий.

Наиболее высокие показатели наблюдались для таблиц и интеллект-карт, где проверка преимущественно основывалась на анализе текстовой информации и её соответствии заданным критериям.

Контурные карты потребовали более сложной интерпретации изображения, включающей распознавание подписей и определение их пространственного соответствия географическим объектам.

Следовательно, при выборе способов применения генеративного ИИ в преподавании географии необходимо учитывать не только содержание учебного материала, но и форму представления ответа.

При этом различия в результатах нельзя однозначно объяснить исключительно типом задания: на них могли влиять качество изображений, особенности критериев и изменения инструкций модели.

С практической точки зрения полученные данные позволяют предложить дифференцированный подход к использованию генеративного ИИ. Для структурированных текстовых заданий модель может выполнять значительную часть предварительного анализа. Для контурных карт необходим более тщательный контроль распознанных объектов и начисленных баллов.

Согласованность отметок как показатель качества проверки

Совпадение итоговых отметок учителя и ChatGPT не всегда свидетельствует о правильности оценки каждого элемента работы. Отдельные ошибки модели могут не изменять конечную отметку по пятибалльной шкале. Поэтому при оценке надёжности генеративного ИИ необходимо учитывать не только согласованность итоговых отметок, но и корректность распознавания содержания и применения установленных критериев.

Уточнение инструкций и устойчивость результатов

В процессе проверки инструкции ChatGPT уточнялись по мере выявления ошибок. Это позволяло корректировать результаты отдельных работ, однако аналогичные затруднения возникали при последующих проверках.

Полученные наблюдения согласуются с направлением исследования И. А. Мещерякова и Н. С. Лагутиной [3], в котором рассматривается влияние организации запросов к модели на качество автоматизированного оценивания. Вместе с тем результаты настоящей работы показывают, что при проверке контурных карт затруднения не ограничиваются формулировкой критериев: существенное значение приобретает правильность распознавания визуальной информации.

Сопоставление с отечественными исследованиями оценивания письменных работ [1; 2] позволяет выделить специфику географических заданий. В отличие от текстовых ответов, контурная карта требует установления пространственного соответствия между подписью и объектом. Поэтому даже при наличии подробной инструкции ошибки визуальной интерпретации могут приводить к некорректному начислению баллов.

Использование ИИ для подготовки обратной связи

Помимо выставления предварительной отметки, ChatGPT применялся для подготовки индивидуальных комментариев к учебным работам.

В практике онлайн-школы учителю необходимо не только определить результат выполнения задания, но и объяснить обучающемуся, какие элементы выполнены правильно и какие ошибки допущены.

При массовой проверке подготовка развёрнутых комментариев требует дополнительных усилий. Использование генеративного ИИ позволило формировать тексты, содержащие описание достижений и выявленных недостатков конкретной работы.

По профессиональной оценке педагога, такие комментарии были более развёрнутыми и индивидуализированными по сравнению с обычно предоставляемыми краткими замечаниями.

В качестве предпочтительной структуры обратной связи выделены три компонента: указание на успешно выполненные элементы, описание конкретных ошибок и краткие рекомендации для выполнения аналогичных заданий в дальнейшем.

При этом формулирование обратной связи должно осуществляться на основании проверенных результатов. Если модель ошибочно распознала содержание работы, сформированный ею комментарий также может оказаться некорректным.

В рассматриваемой практике обучающиеся не выполняли повторную сдачу уже оценённых работ. Поэтому рекомендации ориентировались на дальнейшую учебную деятельность, а не на исправление завершённого задания.

В исследовании В. Дая и соавторов выявлены различия в характеристиках обратной связи, подготовленной разными моделями GPT [4]. Это подтверждает необходимость оценивать качество комментариев отдельно от точности выставленных отметок.

Организационные условия применения ИИ

Практический опыт показал, что возможности генеративного ИИ зависят не только от качества работы модели, но и от организации процесса проверки.

При использовании ChatGPT вне системы управления обучением учителю необходимо выполнять ряд дополнительных операций: скачивать ученические работы из LMS, загружать их в модель, проверять полученные результаты и переносить комментарии обратно в образовательную платформу.

Дополнительного времени требует разработка инструкций и контроль правильности оценивания.

По наблюдениям педагога, при проверке контурных карт использование ChatGPT не всегда облегчало работу по сравнению с самостоятельной визуальной

проверкой. Вместе с тем подготовка развёрнутых индивидуальных комментариев вручную представляла отдельную трудоёмкую операцию.

В рассматриваемой практике использование ChatGPT изменяло распределение работы учителя: часть времени уходила на проверку результатов модели, но появлялась возможность подготовки более подробных индивидуальных комментариев.

Перспективным направлением является интеграция подобных инструментов непосредственно в LMS, что позволило бы сократить количество промежуточных технических операций.

Модель совместного оценивания

На основании результатов исследования предложена модель совместной проверки учебных работ, предусматривающая четыре последовательных этапа.

Первый этап - предварительный анализ. Генеративный ИИ сопоставляет содержание работы с установленными критериями, выявляет выполненные элементы и возможные ошибки, предлагает предварительную отметку.

Второй этап - экспертная верификация. Учитель анализирует замечания модели, проверяет правильность распознавания и начисления баллов, при необходимости корректирует результаты.

Третий этап - формирование обратной связи. На основании подтверждённых результатов ChatGPT подготавливает индивидуальный комментарий, включающий достижения обучающегося, выявленные недостатки и рекомендации для дальнейшей учебной деятельности.

Четвёртый этап - итоговое решение. Учитель утверждает отметку и содержание комментария, после чего размещает результаты в LMS.

Предлагаемая модель разграничивает предварительную проверку, экспертную верификацию и подготовку обратной связи. Генеративный ИИ выполняет вспомогательные операции, а итоговое решение об отметке и содержании комментария принимает учитель.

Ограничения исследования

Исследование проводилось в условиях практической деятельности одного учителя онлайн-школы. Инструкции ChatGPT уточнялись в процессе проверки, поэтому результаты характеризуют рассматриваемую практику применения модели, а не эксперимент с полностью неизменным протоколом.

Основным количественным показателем являлось совпадение итоговых отметок. Отдельный подсчёт ошибок по каждому критерию, систематическое

измерение временных затрат и оценка влияния обратной связи на последующие образовательные результаты не проводились.

Дополнительным ограничением является региональная доступность используемого сервиса. ChatGPT официально не поддерживается OpenAI на территории Российской Федерации [9], что затрудняет непосредственное воспроизведение описанной практики в российских образовательных организациях. Вместе с тем предложенная модель совместной проверки потенциально может быть адаптирована для других мультимодальных систем после оценки качества их работы.

Заключение

Проведённое исследование позволило выявить особенности применения генеративного искусственного интеллекта при проверке различных типов учебных работ по географии в условиях онлайн-школы.

На основании анализа 132 работ сформулированы следующие выводы.

Во-первых, согласованность итоговых отметок учителя и ChatGPT различается в зависимости от типа задания. Для контурных карт она составила 68%, для таблиц - 96,9%, для интеллект-карт - 98%. Это указывает на необходимость дифференцированного подхода к использованию генеративного ИИ при проверке учебных работ.

Во-вторых, наибольшие затруднения возникали при анализе контурных карт. Характерными ошибками являлись ложное обнаружение географических подписей и пропуск существующих обозначений. Следовательно, визуально-пространственные задания требуют более тщательного экспертного контроля.

В-третьих, совпадение итоговой отметки не гарантирует правильности анализа всех элементов работы. При оценке качества генеративного ИИ необходимо учитывать не только конечный результат, но и корректность применения отдельных критериев.

В-четвёртых, уточнение инструкций позволяло исправлять отдельные ошибки, но не исключало их повторения. Это подтверждает необходимость постоянного контроля результатов модели со стороны педагога.

В-пятых, значимым направлением применения генеративного ИИ является подготовка индивидуальной обратной связи. Использование ChatGPT позволило формировать более развёрнутые комментарии, содержание которых должно основываться на проверенных результатах оценивания.

На основании полученных данных предложена модель совместной проверки учебных работ, объединяющая предварительный анализ генеративного ИИ, экспертную верификацию, подготовку обратной связи и итоговое решение учителя.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о перспективности применения генеративного ИИ в качестве вспомогательного инструмента педагогического оценивания. Его использование требует учёта особенностей задания, проверки корректности результатов и сохранения профессиональной ответственности учителя.

Список литературы

1. Боголепова С. В., Жаркова М. Г. Исследование потенциала генеративных моделей для оценивания эссе и обеспечения обратной связи // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1. № 5 (101). С. 123–137.
2. Боголепова С. В. Потенциал инструментов искусственного интеллекта для оценки текста и предоставления обратной связи // Профессиональный дискурс и коммуникация. 2025. Т. 7. № 1. С. 70–88.
3. Мещеряков И. А., Лагутина Н. С. Влияние различных типов промптов на качество автоматической оценки ответов учащихся моделями искусственного интеллекта // Моделирование и анализ информационных систем. 2025. Т. 32. № 4. С. 396–416.
4. Dai W., Tsai Y.-S., Lin J. et al. Assessing the proficiency of large language models in automatic feedback generation: An evaluation study // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2024. Vol. 7. Art. 100299.
5. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S. et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // Learning and Individual Differences. 2023. Vol. 103. Art. 102274.
6. Tobler S. Smart grading: A generative AI-based tool for knowledge-grounded answer evaluation in educational assessments // MethodsX. 2024. Vol. 12. Art. 102531.
7. Xia Q., Weng X., Ouyang F. et al. A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21. Art. 40.
8. Zhao J., Chapman E., Sabet P. G. P. Generative AI and Educational Assessments: A Systematic Review // Education Research and Perspectives. 2024. Vol. 51. P. 124–155.

Список источников

9. OpenAI. Supported countries and territories. URL: https://help.openai.com/en/articles/7947663-chatgpt-supported-countries (дата обращения: 22.10.2026).

Дата публикации 31.10.2026

УДК 372.881.1:82.09:37.013.43

Дурдыева Л. CLIL и литература: интеграция предметно-языкового обучения и литературного образования для развития коммуникативной и межкультурной компетенции

Дурдыева Лейли
Студент, Туркменский национальный институт мировых языков имени Довлетмаммета Азади, Ашхабад, Туркменистан

CLIL and Literature: Integrating Content and Language Learning and Literary Education for Communicative and Intercultural Competence

Durdyyeva Leyli
Student, Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages Ashgabat, Turkmenistan

Аннотация. В статье рассматривается структурное напряжение между предметно-языковым интегрированным обучением (CLIL) и литературным образованием, которое обычно маскируется в методической литературе риторикой «интеграции». На основе дизайн-исследования (design-based research), включавшего четыре итерации разработки и апробации учебных модулей, обосновывается тезис о том, что литературный текст в CLIL-классе функционирует как пограничный объект между двумя педагогическими логиками: логикой предметного содержания (4Cs) и логикой интерпретативного сообщества. Новизна работы состоит в выявлении пяти типовых напряжений (содержательного, языкового, интерпретативного, аксиологического и оценочного) и в формулировке пяти принципов проектирования, каждый из которых разрешает определённое напряжение, а не устраняет его. Показано, что коммуникативная и межкультурная компетенции в литературном CLIL не являются аддитивными целями: они формируются как взаимно конституирующие только тогда, когда текст перестаёт быть носителем информации и становится предметом интерпретативного усилия.

Ключевые слова: CLIL, литературное образование, пограничный объект, межкультурная компетенция, коммуникативная компетенция, дизайн-исследование, принципы проектирования, 4Cs.

Abstract. The article addresses the structural tension between Content and Language Integrated Learning (CLIL) and literary education, a tension usually masked in methodological literature by the rhetoric of "integration". Drawing on design-based research comprising four iterations of module development and testing, it argues that the literary text in the CLIL classroom functions as a boundary object between two pedagogical logics: the logic of disciplinary content (4Cs) and the logic of an interpretive community. The novelty of the work lies in identifying five typical tensions (content, language, interpretive, axiological, and assessment-related) and in formulating five design principles, each of which resolves a particular tension rather than eliminating it. It is shown that communicative and intercultural competences in literary CLIL are not additive goals: they become mutually constitutive only when the text ceases to be a carrier of information and becomes an object of interpretive effort.

Keywords: CLIL, literary education, boundary object, intercultural competence, communicative competence, design-based research, design principles, 4Cs.

Введение. CLIL вошёл в методику преподавания иностранных языков как ответ на очевидную неэффективность изолированного языкового обучения: язык осваивается лучше, когда он используется как средство решения содержательных задач. Эта логика блестяще работает в предметных областях, где содержание имеет пропозициональную структуру: ученик, изучающий биологию на иностранном языке, осваивает и терминологию, и способы рассуждения, присущие биологии как дисциплине. Литература, однако, не вписывается в эту схему. Её «содержание» не сводится к информации, которую можно передать на любом языке; оно существует только в акте интерпретации, который неотделим от языковой формы. Более того, литературное образование традиционно ориентировано не на усвоение знаний, а на формирование интерпретативного сообщества — пространства, в котором читатели обмениваются прочтениями и обосновывают их.

Именно это напряжение и является предметом настоящей статьи. В методической литературе оно обычно сглаживается: утверждается, что литература «прекрасно подходит» для CLIL, поскольку она «культурно насыщена» и «коммуникативно ориентирована» [1, с. 47]. Однако такое утверждение скрывает структурную проблему. Если литературный текст используется как носитель содержания (например, как источник сведений о культуре страны изучаемого языка), то интерпретативная работа вытесняется на периферию. Если же он используется как предмет интерпретации, то CLIL-логика (где содержание и язык планируются как отдельные, хотя и связанные компоненты) разрушается. Возникает вопрос: как совместить две логики, не редуцируя одну к другой?

Научная новизна работы состоит в том, что она рассматривает литературный текст в CLIL не как «материал», а как пограничный объект — сущность, которая принадлежит двум практикам одновременно и позволяет им координироваться, не сливаясь. На этой основе выявляются пять типовых напряжений и формулируются пять принципов проектирования, каждый из которых разрешает напряжение, а не устраняет его. Принципы получены в дизайн-исследовании, включавшем четыре итерации разработки учебных модулей и их апробацию.

Концептуальная рамка: почему литература сопротивляется CLIL. CLIL-планирование обычно строится по модели 4Cs — содержание, коммуникация, познание, культура. Эта модель предполагает, что содержание может быть выделено как отдельный компонент, к которому затем «прикрепляются» языковые задачи.

Литературное образование такой операции не поддаётся. Интерпретация литературного текста не является «содержанием», которое можно перечислить в планируемых результатах; она является деятельностью, которая конституирует сам предмет. Более того, интерпретация принципиально не имеет единственно правильного ответа, что вступает в конфликт с логикой оценивания, на которой строится CLIL.

Второе сопротивление связано с языковой формой. В предметном CLIL язык рассматривается как средство доступа к содержанию; в литературе язык является частью содержания. Стилистический выбор, ритм, метафора не «передают» смысл — они его производят. Это означает, что языковая работа в литературном CLIL не может быть сведена к освоению терминологии или грамматических конструкций; она должна включать работу с формой как смыслом.

Третье сопротивление — аксиологическое. Литературный текст предполагает ценностное отношение, которое не всегда совпадает с культурными нормами учащихся. В CLIL-классе, где культура обычно представлена как «культурный компонент» содержания, этот аспект часто редуцируется до страноведческой информации. Между тем межкультурная компетенция в её современном понимании предполагает не знание фактов о другой культуре, а способность децентрироваться и проблематизировать собственные культурные установки [2, с. 55].

Наконец, четвёртое сопротивление — оценочное. CLIL требует измеримых результатов; литературное образование — интерпретативных суждений, которые плохо поддаются квантификации. Это напряжение обычно разрешается в пользу CLIL: оцениваются языковые и содержательные результаты, а интерпретативные остаются за пределами оценивания.

Эти сопротивления не являются взаимонезависимыми; они образуют систему. Именно поэтому попытки «интегрировать» литературу в CLIL путём простого добавления литературных текстов к существующим модулям обычно приводят к тому, что текст выполняет декоративную функцию: он присутствует, но не работает как предмет интерпретации.

Методология: дизайн-исследование. Исследование проводилось в логике design-based research — методологии, которая предполагает итеративную разработку образовательных артефактов и одновременное извлечение принципов проектирования. В отличие от эксперимента, который проверяет гипотезу о готовом вмешательстве, дизайн-исследование проверяет принципы, лежащие в основе вмешательства, и уточняет их по мере разработки.

Участники и контекст. Исследование проводилось в течение двух учебных лет на базе языковых курсов и школ с углублённым изучением иностранного языка. В нём участвовали преподаватели иностранного языка и литературы (n = 9) и учащиеся старших классов (n = 112). Материалом служили короткие рассказы и фрагменты романов на иностранном языке, отобранные по критерию интерпретативной плотности (наличие неоднозначных ситуаций, требующих обоснования прочтения).

Процедура. Исследование включало четыре итерации. Каждая итерация состояла из цикла: проектирование модуля — реализация — сбор данных — рефлексия — пересмотр принципов. На первой итерации модуль строился по стандартной CLIL-схеме 4Cs с добавлением литературного текста. На второй — текст был выдвинут в центр модуля, а языковые и содержательные задачи перестроены вокруг интерпретации. На третьей — введены элементы интерпретативного сообщества (обмен прочтениями, обоснование интерпретаций). На четвёртой — пересмотрена система оценивания.

Данные. Собирались записи уроков, письменные работы учащихся, интервью с преподавателями и фокус-группы с учащимися. Анализ проводился тематически; единицей анализа было напряжение — ситуация, в которой логики CLIL и литературного образования вступали в конфликт.

Результаты: пять напряжений и пять принципов. Анализ данных четырёх итераций позволил выделить пять типовых напряжений и соответствующие им принципы проектирования. Они представлены в таблице 1.

Таблица 1. Напряжения литературного CLIL и принципы их разрешения

Напряжение	Проявление в практике	Принцип проектирования	Что изменяется
Содержательное	Текст используется как источник информации о культуре; интерпретация не планируется	Принцип интерпретативного ядра: содержание модуля формулируется не как «информация о», а как «вопрос, на который текст не даёт однозначного ответа»	Содержание становится проблемой, а не темой
Языковое	Языковая работа сводится к лексике и грамматике; форма не рассматривается как смысл	Принцип формы как содержания: языковые задачи формулируются через анализ стилистических средств, а не через их перечисление	Язык становится объектом интерпретации, а не средством доступа
Интерпретативное	Учащиеся ищут «правильный» ответ; обсуждение сводится к угадыванию	Принцип множественных обоснованных прочтений: задание требует не одного ответа, а	Интерпретация становится деятельностью, а не результатом

Напряжение	Проявление в практике	Принцип проектирования	Что изменяется
		аргументированного выбора между альтернативами	
Аксиологическое	Культурные различия подаются как факты; собственная позиция не проблематизируется	Принцип децентрирующего сопоставления: задание требует сопоставить прочтение текста с собственной культурной позицией и обосновать различие	Межкультурная компетенция становится рефлексивной, а не информационной
Оценочное	Оцениваются языковые и содержательные результаты; интерпретация не оценивается	Принцип критериального оценивания интерпретации: критерии формулируются как требования к обоснованности, а не к правильности	Оценивание становится совместимым с интерпретативной логикой

Принцип интерпретативного ядра оказался наиболее радикальным. На первой итерации содержание модуля формулировалось как «культура страны изучаемого языка через литературу», что приводило к тому, что текст использовался для иллюстрации заранее известных сведений. На второй итерации содержание было переформулировано как вопрос, на который текст не даёт однозначного ответа (например: «Почему герой принимает решение, которое кажется нерациональным?»). Это изменило функцию текста: он перестал быть иллюстрацией и стал предметом интерпретативного усилия.

Принцип формы как содержания потребовал перестройки языковой работы. Вместо списков лексики и грамматических конструкций преподаватели стали формулировать языковые задачи через анализ стилистических средств: «как выбор прилагательного меняет отношение читателя к герою?». Это не отменило языковой работы, но изменило её цель: учащиеся осваивали языковые средства не как «единицы», а как ресурсы смыслопорождения.

Принцип множественных обоснованных прочтений столкнулся с сопротивлением учащихся, привыкших к логике «правильного ответа». На третьей итерации в задания были введены альтернативные интерпретации, между которыми нужно было выбрать и обосновать выбор. Это снизило тревожность, связанную с «угадыванием», и повысило качество аргументации.

Принцип децентрирующего сопоставления изменил характер межкультурной работы. Вместо страноведческих комментариев учащимся предлагалось сопоставить собственное прочтение с прочтением, характерным для другой культурной традиции, и обосновать различие. Это потребовало от

преподавателей готовности работать с культурными различиями не как с информацией, а как с проблемой.

Принцип критериального оценивания интерпретации оказался наиболее трудным для реализации. Критерии формулировались как требования к обоснованности (наличие текстовых ссылок, логическая связность, учёт альтернативной позиции), а не к правильности. Это не устранило субъективности оценивания, но сделало её явной и обсуждаемой.

Существенно, что принципы не были выведены из литературы и затем применены; они были извлечены из практики через анализ напряжений и уточнены в последующих итерациях. Это отличает их от нормативных рекомендаций, которые часто не учитывают структурных конфликтов между логиками.

Обсуждение: интеграция как координация, а не слияние. Полученные результаты позволяют пересмотреть само понятие интеграции в литературном CLIL. Интеграция обычно понимается как слияние: содержание и язык, литература и коммуникация, культура и cognition объединяются в единое целое. Однако данные показывают, что продуктивной является не слияние, а координация — такая организация учебной работы, при которой две логики сохраняют свою специфику, но координируются через общий объект. Литературный текст и выполняет функцию такого объекта: он принадлежит обеим практикам, но не растворяется ни в одной из них.

Это положение согласуется с данными о том, что интеграция литературного и языкового образования эффективна тогда, когда она строится на принципах проектирования, а не на простом добавлении литературных текстов к языковым модулям [3, с. 340]. Оно также согласуется с результатами исследований, показывающих, что межкультурная компетенция формируется не через передачу информации о культуре, а через рефлексивное сопоставление [4, с. 103]. Эти выводы соотносятся с работами, в которых CLIL анализируется через четыре аспекта — содержание, язык, мышление и культуру [5], а также с исследованиями влияния литературных сюжетов и методологии CLIL на эффективность обучения английскому языку [6]. При работе с художественным текстом отдельного внимания требует проблема межкультурной коммуникативной компетенции [7]. Практика применения CLIL на уроках английского языка также подтверждает необходимость координации, а не простого сложения логик [8]. Проверка предложенных принципов в сравнительном исследовании может опираться на опыт эффект-исследований интегрированной межкультурной литературной педагогики [9]. Однако

предлагаемая модель уточняет эти положения: она показывает, что координация возможна только при условии переформулирования содержания (от темы к проблеме), переопределения языковой работы (от единиц к ресурсам), изменения формата заданий (от правильного ответа к обоснованному выбору) и перестройки оценивания (от правильности к обоснованности).

Коммуникативная и межкультурная компетенции в этой модели не являются аддитивными целями, которые можно планировать по отдельности. Они формируются как взаимно конституирующие: коммуникативная компетенция развивается через необходимость обосновывать интерпретацию, а межкультурная — через необходимость сопоставлять прочтения, обусловленные разными культурными позициями. Это означает, что планирование литературного CLIL не может строиться по схеме «сначала язык, потом литература» или «сначала содержание, потом культура»; оно должно строиться вокруг интерпретативной задачи, которая одновременно требует и языковых, и культурных ресурсов.

Ограничение исследования связано с его контекстуальной локализацией: оно проводилось в конкретных условиях, с конкретными преподавателями и учащимися, и предложенные принципы не являются универсальными. Кроме того, дизайн-исследование не позволяет строго доказать причинную связь между принципами и результатами; оно позволяет обосновать правдоподобность этой связи и сформулировать гипотезы для дальнейшей проверки.

Заключение. Литературный CLIL не является простым расширением предметно-языкового интегрированного обучения на новую предметную область. Он сталкивается со структурными напряжениями, которые не могут быть устранены путём методических ухищрений: литература сопротивляется логике содержания, языка, интерпретации, аксиологии и оценивания, на которой строится CLIL. Продуктивным ответом на это сопротивление является не слияние логик, а их координация через литературный текст как пограничный объект. Выявленные в дизайн-исследовании пять принципов проектирования — интерпретативного ядра, формы как содержания, множественных обоснованных прочтений, децентрирующего сопоставления и критериального оценивания интерпретации — задают пространство такой координации. Дальнейшая работа должна быть направлена на проверку этих принципов в сравнительном исследовании и на их адаптацию к разным уровням языковой подготовки и разным литературным традициям.

Список литературы

1. Халяпина, Л. П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) / Л. П.

Халяпина // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2017. — Т. 6, № 20. — С. 46–52. — DOI 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.20.5.
2. Fantini, A. E. Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective / A. E. Fantini // Research in Comparative and International Education. — 2020. — Vol. 15, No. 1. — P. 52–61. — DOI 10.1177/1745499920901948.
3. Schat, E. Key principles for an integrated intercultural literary pedagogy: An educational design research project on arts integration for intercultural competence / E. Schat, E. van der Knaap, R. de Graaff // Language Teaching Research. — 2023. — Vol. 27, No. 2. — P. 332–358. — DOI 10.1177/13621688211045012.
4. Fathi, Ja. Foreign language enjoyment, ideal L2 self, and intercultural communicative competence as predictors of willingness to communicate among EFL learners / Ja. Fathi, M. Pawlak, S. Mehraein [et al.] // System. — 2023. — Vol. 115. — P. 103067. — DOI 10.1016/j.system.2023.103067.
5. Виноградова, Е. Е. Работа над индивидуальным проектом в рамках дисциплины «Иностранный язык (английский)» с учетом четырех аспектов методики CLIL: содержания, языка, мышления и культуры / Е. Е. Виноградова // Булатовские чтения. — 2024. — Т. 2. — С. 227–229.
6. Поликарпова, С. И. Исследование влияния компьютерных игр, литературных сюжетов и методологии CLIL на эффективность обучения английскому языку: анализ, результаты и перспективы / С. И. Поликарпова, А. В. Шкапова // Лингвистика и профессиональная коммуникация : сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической студенческой конференции, Ярославль, 15 мая 2024 года. — Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2024. — С. 92–97.
7. Цой, Т. Э. Проблемы межкультурной коммуникативной компетенции при формировании и восприятии художественного текста / Т. Э. Цой // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2024. — № 5-2. — С. 132–135. — DOI 10.37882/2223-2982.2024.5-2.46.
8. Юрасова, Е. С. CLIL технология на уроках английского языка / Е. С. Юрасова, Е. А. Горбачева // XIX Царскосельские чтения : материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 21–22 апреля 2015 года / под общ. ред. В. Н. Скворцова ; отв. ред. Л. М. Кобрина. Том 1. — Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2015. — С. 359–362.
9. Schat, E. Implementation of an integrated intercultural literary pedagogy intervention in Spanish-as-a-foreign-language classrooms in the Netherlands: An effect study at the secondary level / E. Schat, E. van der Knaap, R. de Graaff // Language Teaching Research. — 2023. — P. 136216882311563. — DOI 10.1177/13621688231156391.

Дата публикации 31.10.2026

УДК 372.016:574

Дядищева Е.А., Мезинова А.В. Формирование критического мышления у школьников при изучении экологических проблем

Дядищева Елизавета Алексеевна
студентка 4 курса кафедры химико-биологических дисциплин и фармакологии
ФГБОУ ВО ЕГУ им. И.А. Бунина, РФ, г. Елец
lizadyadi@yandex.ru

Мезинова Алена Владимировна
студентка 4 курса кафедры химико-биологических дисциплин и фармакологии
ФГБОУ ВО ЕГУ им. И.А. Бунина, РФ, г. Елец
mezinova.alna@mail.ru

Научный руководитель Сотникова Елена Борисовна
к.п.н. доцент кафедры химико-биологических дисциплин и фармакологии,
ФГБОУ ВО ЕГУ им. И.А. Бунина, РФ, г. Елец,
SPIN-код: 8924-9162, AuthorID: 650718,
sotnikovaeb@yandex.ru

Formation of critical thinking among schoolchildren in the study of environmental problems

Dyadishcheva Elizaveta Alekseevna
4rd year students of the Department of Chemical and Biological Disciplines and Pharmacology, Bunin Yelets State University, Russian, Yelets

Mezinova Alena Vladimirovna
4rd year students of the Department of Chemical and Biological Disciplines and Pharmacology, Bunin Yelets State University, Russian, Yelets

Scientific adviser Sotnikova Elena Borisovna
candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Chemical and Biological, Disciplines and Pharmacology, Bunin Yelets State University, Russian, Yelets

Аннотация. Статья основана на теоретическом анализе проблемы – формирования критического мышления у старшеклассников в ходе изучения экологических проблем. Доказывается особенность экологического содержания как эффективная среда для развития познавательных, оценочных и рефлексивных навыков. Показывается междисциплинарность экологических тем, их связь с социальной практикой, а также высокая степень изменчивости и противоречия данных, свойственных для экологической сферы. Демонстрируется структурная модель критического мышления, включающая когнитивные, оценочные, рефлексивные и коммуникативно-аргументативные компоненты; каждый компонент обуславливается набором необходимых навыков, связанных с учебной деятельностью учащихся. Повышенное внимание уделяется взаимосвязи предложенных подходов с

требованиями Федерального государственного образовательного стандарта общего базового образования (ФГОС ОО) по формированию результатов мета-материалов.

Ключевые слова: развитие, экологические проблемы, школьники, критическое мышление, педагогические приемы.

Abstract. The article is based on a theoretical analysis of the problem of the formation of critical thinking in high school students during the study of environmental problems. The article proves the peculiarity of environmental content as an effective environment for the development of cognitive, evaluative and reflective skills: it shows the interdisciplinarity of environmental topics, their connection with social practice, as well as a high degree of variability and contradiction of data specific to the environmental sphere. A structural model of critical thinking is shown, which includes cognitive, evaluative, reflexive, and communicative-argumentative components; each component is determined by a set of necessary skills related to students' learning activities. Increased attention is paid to the interrelation of the proposed approaches with the requirements of the Federal State Educational Standard of General Basic Education (FGOS OO) for the formation of meta-materials results.

Keywords: development, environmental issues, schoolchildren, critical thinking, pedagogical techniques.

Значимость работы вызвана количественно возрастающими показателями экологических проблем в окружающей среде и в то же время, повышением требований к развитию и воспитанию практических навыков учащихся. Действующий Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Общего Образования (ФГОС ОО) издавна ставить цель, которая заключается в формировании и закреплении метапредметных результатов обучающихся. Это умение анализировать информацию, устанавливать причинно-следственные связи, умение отстаивать собственную точку зрения и принимать решение в различных ситуациях, касающихся даже практических жизненных ситуаций. Все вышеперечисленное является составляющей другого большого умения или навыка – критического мышления.

Так, знакомство и изучение различных вопросов экологической науки, в частности – вопросов решения экологических проблем, позволяет качественно сформировать и развить навык критического мышления, который может пригодиться очень многим учащимся. Многие темы междисциплинарного курса содержат неоднозначные данные, требующие сравнения и обобщения научных и общественных точек зрения и мнений, что также может предполагать социальную значимость. Исходя из этого, задачей преподавателя является не только передача и озвучивание единственно правильных позиций, но и проектирование соответствующей педагогической деятельности, которая будет направлена на обучение детей приемам и навыкам работы с научными материалами и источниками

информации. Помимо этого, работа преподавателя в данном направлении включает в себя знакомство детей с нестандартными вариантами объяснения имеющейся информации, с вариантами проверки гипотезы и различными предложениями способов решения проблемных вопросов.

Цель работы заключается в знакомстве с теоретическими основами формирования критического мышления у школьников в свете изучения экологических проблем современности. В статье рассматриваются структурные элементы данного подхода, обосновываются особые педагогические условия и методологические средства реализации данного навыка.

В настоящее время, под критическим мышлением чаще понимается рефлексивная или предметная работа с информацией, обработка которой направлена на принятие подкрепленных фактами решений. Согласно Р. Эннису (1987), критическое мышление – это вдумчивое и разумное мышление, направленное на решение, во что верить или что делать [1, с. 35]. Отечественная педагогика значительный акцент делает на дидактическом структурировании, которое включает процессы анализа, сравнения, классификации, установления причинно-следственных связей, рассуждения и рефлексии [2, с. 43].

Структурно-критическое мышление рассматривается как комплекс взаимообусловленных компонентов:

– Когнитивный компонент: способность определять преобладающие характеристики, классифицировать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи, формулировать и проверять гипотезы и факты.

– Оценочный компонент: способность распознавать факты и мнения, определять надежность, актуальность и достоверность источников, выявлять некорректные аргументы.

– Рефлексивный компонент: стремление скорректировать выводы при возникновении новых данных, возможность пересмотра решения и его корректировки с целью получения лучшего и достоверного результата.

– Коммуникативный компонент: умение отстаивать позицию, подбирать соответствующие аргументы, вести диалог, учитывать мнения «за» и «против» против, интерпретировать начальные условия задачи.

С помощью предложенной структуры можно создавать задачи различных уровней сложности, которые будут способствовать намеренному развитию и формированию индивидуальных (или групповых) знаний, умений и навыков (ЗУН) и

соответствующий набор не только общих, но возможно и будущих профессиональных компетенций.

Нужно отметить, что различные виды экологических проблем являются вполне удобной, качественной, продуктивной и содержательной основой для формирования критического мышления у школьников, особенно важно здесь подчеркнуть и творческий подход к решению задач и проблемных вопросов.

Специфика материала данной дисциплины и данного направления создает естественную благоприятную среду, в которой учащиеся должны не только ознакомиться и изучить некоторый объем информации, но и качественно обработать ее [3, с. 261].

Подобные тематики обладают рядом соответствующих характеристик, которые делают их адаптивными и удобными для формирования навыка критического мышления. Перечислим главные из них:

1. Междисциплинарность. Любая наука обладает связью с одной или несколькими другими науками. Экология не является исключением. Например, проводя анализ какой-либо одной экологической проблемы, могут потребоваться знания и связи с другими науками (биологии, химии, физике и географии). Например, проблема загрязнения водных ресурсов напрямую связана с состоянием экосистемы (биология), с составом загрязняющих веществ (химия), с источниками и способами попадания веществ в ресурс (география и физика). Таким образом, взаимосвязи между науками мотивируют учащихся объединять знания других наук и сопоставлять различные точки зрения и мнения.

2. Возможная неопределенность и относительная противоречивость данных. Многие вопросы, связанные с экологическими знаниями, не всегда имеют однозначные решения и ответы. Неполнота научных данных, вероятностные прогнозы, предпосылки экологических процессов и многое другое зачастую оказывается достаточно противоречивым и существует в виде предсказаний. Множественность мнений также формирует положительную установку на поиск дополнительного материала и возможности интеллектуального простора для развития навыков критического мышления.

3. Особый ценностный аспект и определенная эмоциональная вовлеченность. Зачастую экологические проблемы и связанные с ними последствия никого не оставляют равнодушным и заставляют задуматься о ближайшем будущем. Данная тема в большинстве случаев влияет на личные и социальные ценности, что касается не только личности, но и общества в целом. Все это в значительной степени повышает

мотивацию к конструктивному обсуждению волнующих вопросов. При этом, данная характеристика требует особого умения отделять эмоции от фактов и избегать поспешных выводов.

4. Усиливающийся научный динамизм. Появление новых знаний, результаты экспериментальной работы, всевозможные новые передовые методы могут позволить пересмотреть предыдущие выводы и обобщить их. Это в свою очередь продуктивно сказывается на гибкости мышления, развитии творческого подхода к решению новых задач и готовности обновлять ранее известные знания. Это в совокупности также дает положительный результат в развитии навыков критического мышления студентов.

Таким образом, экологические проблемы являются не только предметом изучения, но и важным источником для формирования аналитических, систематических и оценочных навыков работы с соответствующей информацией.

Немаловажным является и тот факт, что для формирования задатков и последующего развития критического мышления наиболее целесообразно максимально интегрировать несколько взаимодополняющих подходов. Грамотный синтез позволяет построить систематическую работу, результатом которой знания являются не простым набором фактов и заключений, а выступают инструментом для понимания, поиска решений проблемы и последующего анализа реальных экологических ситуаций.

По мнению Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, направленность деятельности исходит из того, что мыслительная активность формируется, укрепляется и развивается лучше всего в процессе познавательной деятельности. В рамках экологического образования это может быть достигнуто за счет специально организованных форм работы, таких как: преждевременная постановка проблемы, проектировка экологических ситуаций, проведение мини-исследований с последующим вовлечением студентов в различные виды проектной деятельности. Данные формы работы позволяют получать новую информацию не пассивным путем, а путем активной деятельности и применения различных знаний, умений и навыков. Ребенок ищет новые варианты решения проблемы, доказывает или опровергает гипотезы и получает результаты, которые оказывают влияние на формирование аналитических навыков работы.

Следует отметить, что правильно сформированный компетентностный подход со стороны преподавателя, его многогранность, проявляемая в различных видах и формах работы, делает упор на формировании тех или иных компетенций у самих детей. Это особенно важно, поскольку в рамках данного подхода учебные задачи

подбираются и составляются таким образом, что представляют собой ситуации, максимально приближенные к реальным условиям. Однако такие варианты работы требуют более точных навыков анализа информации; учета всевозможных факторов, влияющих на решение задачи и обоснования выбранного варианта действий в той или иной ситуации [4, с. 102]. Все вышеперечисленное помогает детям увидеть практическую ценность критического мышления и осмыслить его с позиции рабочего инструмента.

Не менее важен и коммуникативный подход в образовательном процессе. Он подчеркивает важность образовательного диалога и правильно организованной дискуссии, ее многогранности в развитии и укреплении критического мышления. Разбирая вопросы экологических проблем с различных позиций, посредством дискуссий, круглых столов или кейс-методов, преподаватель предоставляет студентам возможность не только узнать различные точки зрения, выслушать «за» и «против» со стороны сверстников, но и научиться интерпретировать и согласовывать другие суждения с собственными. При этом ребенок учится правильно, грамотно и в то же время доступно формулировать мысли, уважать мнение другого человека, осуществлять подбор подходящих доказательств и аргументов и отстаивать собственное мнение. Таким образом, развитие этих навыков отвечает за коммуникативные и аргументативные стороны критического мышления.

Научно-исследовательский подход предлагает учащимся принять непосредственное участие в различных формах исследовательской деятельности. Реализация данного подхода способствует развитию навыков экспериментальной работы, включая сборку и анализ данных, интерпретацию результатов анализа, фиксацию и проработку ошибок. Ребенок при этом учится делать обоснованные выводы на основе самостоятельно проведенной работы или исследования. С позиции экологических дисциплин и различного ряда спорных, проблемных вопросов это может включать следующие формы работ: мониторинг окружающей среды, анализ качества объектов окружающей среды (вода, воздух, почва и т.д.). Перед преподавателем открывается возможность использования внеклассных мероприятий в качестве основы для различных тем экологии. Научно-исследовательский подход воспитывает в учащихся и развивает способность полагаться на полученные данные, а не только на предположения и гипотезы.

В конце стоит отметить, что интеграция данных подходов и педагогического мастерства (в совокупности с желанием) позволяют создать прочную фундаментальную рабочую систему, в которой теоретические знания превращаются

в инструменты изучения реальных экологических ситуаций, что впоследствии окажет положительное влияние на формирование навыков критического мышления и укоренит их в будущем.

Методологические инструменты

Для развития критического мышления при изучении экологических проблем можно использовать ряд методологических инструментов, каждый из которых основан на определенных когнитивных механизмах и дидактических принципах [5, с. 31].

Особое и специфическое использование критического мышления позволяет развить у учащихся соответствующие индивидуальные навыки. Они поспособствуют анализу новой информации и обоснованию принятых решений. Анализ с теоретической позиции выступает в качестве основополагающего метода исследования. Он позволяет перейти от неупорядоченной структуры к упорядоченной и привести в систему знания об экологических проблемах с позиции критического мышления.

Данный метод задействует следующие компоненты: разложение проблемы или конкретной задачи (разделение сложных экологических вопросов на более простые и доступные для всестороннего изучения), сравнительный анализ (представляет собой выявление взаимосвязей между различными точками зрения, научными данными или мнениями экспертов), систематизация информации (главным образом – классификация данных по какому-либо признаку и их последующее структурирование по основным параметрам). В целом, теоретический анализ позволяет детям оценивать информацию критически, замечать и строить логические связи между компонентами, формулировать аргументированные выводы на основе имеющихся и позже полученных данных. С позиции экологических проблем, первоочередное место занимает умение анализировать различные источники информации, сравнивать достоверные факты, теории, гипотезы и формировать единое целостное представление.

Метод обобщения, как и теоретический анализ, способствует систематизации полученных знаний, умений и навыков, а также дает возможность устанавливать общие закономерности в рассматриваемых процессах и явлениях. Анализируя экологическую науку с позиции экологических проблем современности, метод позволяет выделять главные признаки экологических изменений, устанавливать связь между ними, создавать частные и обобщенные представления о способах и механизмах влияния человеческой деятельности на окружающую среду. Результатом

работы для учащихся может служить формирование единой картины мира, которая складывается из различных предметных областей путем их интеграции. Например, обобщение способствует развитию навыков абстрагирования. Это позволяет находить на первый взгляд типичные черты в разносторонних экологических ситуациях и сопутствует дальнейшему построению общих моделей экологических процессов и явлений.

Технология развития критического мышления с помощью чтения и письма (ТРКМЧП) основана на трехступенчатой структуре. «Вызов-понимание-размышление». Данная ступень соответствует естественным этапам мыслительной (когнитивной) обработки информации. «Вызов» - актуализирует имеющиеся знания студентов, затем обновляет их и способствует формулированию вопросов и выдвижению гипотезы. Это создает мотивацию и определяет направление дальнейших исследований. «Понимание» - включает в себя работу с текстом или другими наглядными источниками информации. Учащиеся выделяют главную мысль, пытаются найти ответы на заданные вопросы, решают ключевые проблемы и фиксируют возможные противоречия. «Размышление» - аналогичен подведению итогов, так как здесь происходит анализ и обобщение полученной информации, формулируются выводы и корректируются начальные представления, которые могли быть ошибочными в свете новых полученных данных. Таким образом, данная технология систематически развивает способность ребенка работать с заданным материалом, редактировать и пересматривать свои суждения и умозаключения.

Широко известный метод кейсов базируется на анализе локальной экологической проблемы или ситуации, примеров которых можно привести немало. При работе с кейс-методом ребенок должен выявить проблемный вопрос или ситуацию, правильно оценить всевозможные экологические, экономические и социальные последствия и соответственно предложить и обосновать свои варианты решения проблемы. Данный прием позволяет творчески подойти к разрешению проблемы. Учащиеся при этом развивают способность проведения детального анализа, на основе учета различных типов данных. На основе вышеперечисленного они принимают решения в условиях неопределенности, когда однозначный ответ получить не всегда возможно. Это немаловажный аспект, положительно сказывающийся на развитии и формировании критического мышления ребенка. Если говорить об экологических проблемах, решение которых осуществить не всегда просто, это полезно вдвойне.

Интересна техника «шести мыслящих шляп», предложенная Э. де Боно. Данная методика способствует структуризации процесса рассуждения с последующим рассмотрением проблемы с разных сторон. Белая шляпа отвечает за фокус на имеющихся фактах и данных, красная – контролирует эмоциональное состояние и интуитивные отношения, черная – предупреждает о рисках и возможных негативных последствиях, желтая – наоборот, рекомендует возможности и преимущества, зеленая – отвечает за творческие аспекты и нетрадиционные подходы к решению проблемы, наконец синяя – организует ведущий мыслительный процесс. Применение данной техники значительно снижает возможность односторонней оценки. Индивид учится разделять типы суждений и сознательно переключаться между ними, развивая при этом многомерное мышление [6, с. 121].

«Провокационные заявления» - техника, основанная на представлении учащимся спорных, дискуссионных или заведомо ложных тезисов. Например, «все пластиковые отходы можно сжигать без ущерба для окружающей среды». Главной задачей студентов при этом является выявление логического несоответствия в изложенном материале, сборка противовесных аргументов (основанных на экспериментально подтвержденных научных данных) и подбор правильной формулировки или обоснования. Этот метод главным образом развивает и укрепляет способность ребенка критически оценивать утверждения и аргументированно отстаивать свою позицию.

Сравнительный анализ источников. Данный метод направлен на созидание навыков критической оценки информации. В свою очередь он имеет некоторые отличия от вышеперечисленных приемов. Так учащиеся проводят сравнительную оценку по одной и той же экологической теме или проблеме, взятой из различных информационных источников. Это могут быть новостные статьи, научные публикации, различные справочные данные или отчеты экологических организаций. При этом они находят различия не только в формах представления информации, рассуждениях и выводах, но и учатся определять достоверность и правильность источников, замечают возможную предвзятость и понимают, как контекст или цели автора влияют на содержание анализируемого текста. Сравнительный анализ развивает и укрепляет способность ориентироваться в цифровом потоке информации и отличать научно обоснованные данные от мнений и неправдоподобных домыслов.

Педагогические условия реализации

Результативность использования вышеперечисленных методических средств главным образом зависит от создания и проектирования соответствующих

педагогических условий. Причем от последних будет зависеть результат всего процесса, даже если преподавателем будут использоваться самые передовые и продуманные методические средства.

Первостепенным условием является создание развивающей образовательной среды, в рамках которой будут реализовываться такие составляющие, как: независимость, инициативность и готовность вести дискуссии и обсуждать спорные вопросы.

Для детей важна здоровая и благоприятная психологическая атмосфера, в которой они будут чувствовать себя в безопасности. Данный фактор играет не менее важную роль, поскольку это позволит детям свободно выражать свои мысли, действовать творчески разнообразно и даже совершать ошибки, не опасаясь получить негативной оценки. Важно отметить, что зачастую, боязнь получения негативной оценки или неодобрение действия со стороны преподавателя, вводят ребенка в некоторые рамки, которые определенным образом ограничивают его действия. Правильная работа преподавателя в данном направлении позволит построить доверительные отношения и выступит хорошим мотиватором школьников, позволив им активнее участвовать в обсуждении проблемных вопросов, решении задач различного уровня сложности.

Грамотным приемом со стороны учителя может служить применение задач проблемно-ориентированного характера. Такие задачи позволят ребенку не только воспроизводить полученные знания, умения и навыки, но и применять их в реальных жизненных ситуациях. Причем важно простроить задачу таким образом, чтобы они представляли собой открытые проблемные вопросы, допускающие несколько возможных решений и разнообразные формы обоснования. В совокупности это побудит студентов мыслить творчески и в то же время гибко, учитывая различные факторы.

Организуя образовательный процесс вышеописанным образом, можно достичь высокой степени развития коммуникативных и аргументационных навыков. Работа на занятии в группах, совместное обсуждение разных точек зрения, общее принятие решений и формулирование выводов научат детей слушать друг друга, принимать точку зрения и мнение другого человека, а также учитывать позиции «за» и «против», что приведет к более четкой формулировке своего мнения. Коллективно обсуждая и анализируя вопросы разнообразных экологических проблем, ребята учатся развивать навыки конструктивного диалога и осознавать, а возможно где-то и ставить в приоритет, ценность различных мнений и подходов.

В большинстве случаев, сознательный контроль познавательного процесса школьниками возможен благодаря формированию и развитию метапредметных навыков. Эти навыки включают в себя обдумывание действий, структурное планирование своей деятельности, контроль и оценку полученных результатов. Метапредметные навыки позволяют не только эффективно и качественно решить задачу (или проблему) возникшую в процессе обучения, но и перенести изученные и проработанные стратегии критического мышления в другие контексты. Осознанное отношение к индивидуальным когнитивным процессам является важным показателем того, что критическое мышление становится более сформированным и зрелым.

Интеграция и своего рода взаимодействие учебной и внешкольной деятельности позволяет напрямую связать комплекс теоретических ЗУН с практической деятельностью учащегося. Информация, полученная на занятиях, используется в различных формах организации учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности, например, исследовательские проекты, экологические акции, экологические объединения и различного рода социальные инициативы, будь то даже волонтерская деятельность. Этот перенос знаний и навыков в реальную практику закрепляет навыки критического мышления и демонстрирует их ценность за пределами учебной комнаты [7, с. 176].

Подводя итоги, следует отметить, что грамотное сочетание заранее подготовленных и адаптированных методических средств и соответствующих педагогических условий создает фундаментальную и систематизированную основу для формирования и развития критического мышления у учащихся в процессе изучения экологических проблем.

Важно понимать, что данный аспект является важным, поскольку это своего рода не дополнительная нагрузка, а необходимое условие современного образования в области экологических знаний. Экологические проблемы и трудности дают учащимся богатый материал для формирования и развития навыков анализа, построения плана работы, оценки с последующей рефлексией. Интеграция различных видов подходов (преимущественно активного, компетентностного, диалогического и исследовательского) позволяет построить целостную систему работы.

Применение таких методологических инструментов, как: теоретический анализ, метод обобщения, ТРКМЧП, кейс-метод, мышление в стиле шести шляп, позволяет развить у детей способность критически мыслить и оценивать материал,

аргументировать позицию и принимать в дальнейшем обоснованные решения. Реализация вышеописанных педагогических условий выстраивает благоприятную образовательную среду, в которой критическое мышление становится не только навыком обучения, но и основой личностной характеристики, которая в будущем будет необходима для ответственного участия и принятия важных решений не только в социальных, но и в экологических проблемах.

Список литературы

1. Ennis, R. H. The Nature of Critical Thinking: Outlines of General Critical Thinking Dispositions / R. H. Ennis. – University of Illinois, 2011. – 48 p.
2. Петрова, Е. В. Проблема гуманитаризации экологии и экологического образования в контексте решения экологических проблем / Е. В. Петрова // Развитие образования. – 2024. – Т. 7, № 4. – С. 42-48. – DOI 10.31483/r-114537.
3. Назарова, Х. А. Проблемы экологического воспитания и образования: воздействие человечества на сохранение природы (экологические проблемы) / Х. А. Назарова, К. А. Гайратова // Вестник Таджикского национального университета. – 2025. – № 11. – С. 253-260.
4. Якобсон, Б. Б. Экологическая проблема и пути ее решения проблема формирования экологической культуры / Б. Б. Якобсон, А. А. Мамедов, С. Л. Григорьев // Сборник трудов приуроченных к 74-й Всероссийской студенческой научно-практической конференции, посвященной 200-летию со дня рождения П.А.Ильенкова, Москва, 01 января – 31 2021 года. – Москва: Российский государственный аграрный университет - МСХА им. К.А. Тимирязева, 2021. – С. 100-103.
5. Бикмурзина, Н. С. Педагогические методы и приемы формирования экологической компетенции обучающихся / Н. С. Бикмурзина, А. В. Ерохин // Социально-гуманитарные проблемы современного образования : Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Саранск, 20–21 апреля 2023 года / Редколлегия: М.В. Антонова, И.Б. Виноградова, Е.В. Рябова. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2023. – С. 31.
6. Де Боно, Э. Искусство думать: Латеральное мышление как способ решения сложных задач / Э. Де Боно. – Минск: Попурри, 2017. – 256 с.
7. Пономарева, О. Н. Дидактические средства экологического содержания для развития критического мышления / О. Н. Пономарева, О. Н. Васина, М. В. Смышляев // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2017. – № 3(43). – С. 174-181. – DOI 10.21685/2072-3024-2017-3-18.

Дата публикации 28.10.2026

УДК 372.881.111.1

Исаева М.А. Проектирование интерактивных заданий по формированию пунктуационной грамотности иноязычной речи школьника с помощью комплекса ИИ-инструментов

Исаева Мария Александровна
аспирант кафедры английского языка и лингводидактики, Институт иностранных языков, Московский городской педагогический университет, РФ, г. Москва
isaevama465@mgpu.ru

Designing Interactive Tasks to Develop Punctuation Literacy in Students' Foreign-Language Speech by means of AI-Tools

Isaeva Mariia Alexandrovna
Postgraduate at the Department of English Language and Linguistic Didactics
Institute of Foreign Languages, Moscow City University, Russia, Moscow

Аннотация. В статье рассматривается проектирование интерактивных упражнений, направленных на формирование пунктуационной грамотности иноязычной речи школьников (10–11 классы), с помощью комплекса ИИ-инструментов (чат-бот – TTS – интерактивы МЭШ). Описан алгоритм создания заданий на основе модели промптов CRISP, приведены примеры промптов для генерации текстов и упражнений, соответствующих разным этапам работы над пунктуацией. Отдельное внимание уделено аудиоверсии текста, выполняющей функцию ориентира для самопроверки при выполнении интерактивного задания. Обоснована роль цифровой компетентности учителя как ключевого условия эффективного применения генеративного ИИ в обучении иностранному языку

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект; промпт; проектирование упражнений; пунктуационная грамотность иноязычной речи; синтез речи.

Abstract. The article discusses the design of exercises aimed at developing punctuation literacy in foreign language speech among school students (grades 10–11) using a set of AI tools (chatbot – TTS – Moscow Electronic School interactives). It describes an algorithm for creating tasks based on the CRISP prompt model and provides examples of prompts for generating texts and exercises corresponding to different stages of punctuation skill development. Particular attention is paid to the audio version of the text, which serves as a reference for self-checking when completing the interactive task. The role of the teacher's digital competence as a key condition for the effective use of generative AI in foreign language teaching is demonstrated.

Keywords: generative artificial intelligence; prompt; exercise design; punctuation literacy; text-to-speech.

Современное образовательное пространство уже невозможно представить без технологий искусственного интеллекта: чат-боты применяются для выполнения различных лингводидактических задач. Как отмечает П.В. Сысоев, основным

направлением использования ИИ является генерация учебного контента [1]. Инструменты на основе ИИ способны генерировать тексты заданного уровня сложности и жанра, составлять лексико-грамматические упражнения, разрабатывать тестовые задания различных форматов, а также адаптировать уже существующие материалы под конкретные учебные цели.

При этом генерация текста может рассматриваться как первый этап проектирования заданий: созданный текст в дальнейшем озвучивается с помощью технологий синтеза речи, что открывает дополнительные дидактические возможности. Так, еще одним из направлений развития генеративного ИИ является технология text-to-speech (TTS) – синтез естественной речи из текста на основе глубоких нейронных сетей [2]. Исследователи отмечают, что благодаря возможности тонкой настройки параметров голоса (в т.ч. интонационной контурности) технология синтеза речи «демонстрирует беспрецедентный уровень натуральности и выразительности синтезированной речи» [8, с. 104].

Идея использования ИИ-инструментов для генерации текста с последующим созданием аудиоматериалов на его основе уже получила практическую реализацию в ряде исследований. Так, описан процесс проектирования заданий с помощью комплекса ИИ-инструментов (чат-бота сервиса TTS) для развития умений аудирования обучающихся начальной школы [3] и старшеклассников [4], описан процесс разработки заданий для активизации речевой деятельности с использованием комплекса ИИ-инструментов (Perplexity, Twee, Reverso Context, Yandex Translate, Google Translate, TTS Luvvoice, TTS Maker) студентов неязыкового вуза [5].

Представленные исследования убедительно показывают, что комплекс «чат-бот – TTS» обладает широким дидактическим потенциалом и может применяться на разных уровнях обучения – от начальной школы до вуза. Так, рассматриваемый комплекс ИИ-инструментов, дополненный инструментами для создания интерактивных заданий, может быть эффективно использован и для создания интерактивных заданий, направленных на формирование пунктуационной грамотности иноязычной речи (далее – ПГИР) школьника.

Анализ действующих УМК по английскому языку («Spotlight», «Starlight»), показывает, что специальных упражнений, целенаправленно формирующих и совершенствующих пунктуационные навыки, в них не представлено: пунктуация осваивается преимущественно имплицитно, в ходе выполнения грамматических и письменных заданий, и не выступает самостоятельным объектом тренировки.

Проектирование интерактивных заданий на пунктуацию на основе комплекса ИИ-инструментов может обеспечить целенаправленную работу с пунктуационными явлениями иноязычной речи, а также позволит учителю адаптировать их к конкретному уроку, теме, уровню обученности школьников и этапу формирования навыка.

Вместе с тем использование анализируемых технологий в практике школьного обучения иностранному языку требует выполнения ряда условий. Ключевым среди них является цифровая компетентность учителя, в том числе и компетентность в области использования ИИ и связанная с этим способность к критической оценке заданий, созданных с его помощью [6]. Именно учитель формулирует запрос, определяет параметры генерируемого текста и аудио, а затем оценивает, соответствует ли полученный материал целям урока, уровню учащихся и методическим требованиям.

Представим использование комплекса инструментов (чат-бот – TTS – цифровые задания МЭШ) для создания упражнений, направленных на формирование ПГИР школьника.

Для проектирования заданий был использован следующий алгоритм:

Шаг 1. Создание текста задания с помощью чат-бота (DeepSeek).

На первом этапе учитель формулирует запрос к чат-боту (промпт), определяя тему, уровень учащихся (A2–B1), целевое пунктуационное правило и параметры текста. Ключевое понятие – промпт – в образовательном контексте определяется как «структурированный запрос, который определяет цель, формат и контекст взаимодействия с ИИ, обеспечивая релевантность и педагогическую целесообразность генерируемого контента» [9, с. 89].

Для повышения качества результата используется модель промпта CRISP (Context, Role, Intention, Scenario, Parameters), которая описана в статье М.Н. Евстигнеева [7], поскольку, как подчеркивают исследователи, такой тип запроса позволяет получать более качественные ответы ИИ. Чат-бот генерирует текст, который в дальнейшем служит основой для аудиоверсии и интерактивного задания.

Шаг 2. Генерация аудио с помощью технологии text-to-speech (https://speechma.com). На этом этапе учитель получает аудиофайл, который в дальнейшем размещается в интерактивном задании.

Шаг 3. Создание интерактивного задания (интерактивы МЭШ).

Завершающим этапом проектирования является конструирование интерактивного задания, и именно этот шаг во многом определяет дидактическую

ценность всего комплекса. Интерактивные задания предполагают активное действие учащегося с учебным материалом: вставку, соотнесение, восстановление последовательности, исправление ошибок.

В условиях школьного обучения наиболее доступной средой для реализации таких заданий является Московская электронная школа (далее – МЭШ), где интерактив выступает одной из функций сценария урока. Под интерактивом МЭШ в рамках сценария понимается задание, встроенное в логику конкретного этапа урока и предполагающее активное действие учащегося с материалом. В отличие от отдельного теста с автоматической проверкой, интерактив не существует изолированно: он включён в сценарий и соотнесён с целями этапа. Аудиоверсия текста выполняет функцию ориентира для самопроверки: учащийся прослушивает фразу и соотносит интонационную паузу с тем знаком, который он поставил.

Проиллюстрируем реализацию представленного алгоритма на примере двух кейсов, соответствующих разным этапам формирования пунктуационного навыка.

Кейс 1: этап тренировки применения пунктуационного правила. Используемое упражнение – идентификационное.

Промпт:

Context: English lesson, topic "Teens activities," 10–11th grade, A2–B1 level. Students have already studied subordinate clauses with *when, if, because, while* and the comma rule for fronted clauses.

Role: You are an expert in teaching English punctuation to secondary school learners.

Intention: Design an exercise to practice the comma rule for subordinate clauses – a comma is used when the subordinate clause comes first, and no comma is used when it comes second. Students should be able to identify and justify the correct punctuation.

Scenario: Students receive a task with 6 complex sentences about teens' activities. The sentences are mixed: some begin with a subordinate clause, while others end with a subordinate clause. No commas are given in any of the sentences. Students must read the sentences, determine where a comma is required, and insert it. They are not told how many sentences need a comma.

Parameters: 6 sentences; each of the following phrases used at least once: hang out with friends, chat online, listen to music, go window shopping, spend time with their families; instructions in English.

Ответ чат-бота DeepSeek:

Read the sentences below about teens' activities. All of them contain a subordinate clause with when, if, because, or while. No commas are given.

Your task: decide whether each sentence needs a comma.

Sentences:

1. While some teenagers prefer to chat online with their friends others like to hang out with friends in the park.

2. Teenagers often listen to music when they want to relax after school.

3. If teens spend time with their families on weekends they usually feel happier and less stressed.

4. Many young people go window shopping in the mall because they enjoy looking at new clothes and gadgets.

5. Because school can be really stressful teenagers need time to hang out with friends and just have fun.

6. Some teens chat online with their classmates while they are doing their homework together.

Получившееся интерактивное задание (рис. 1.):

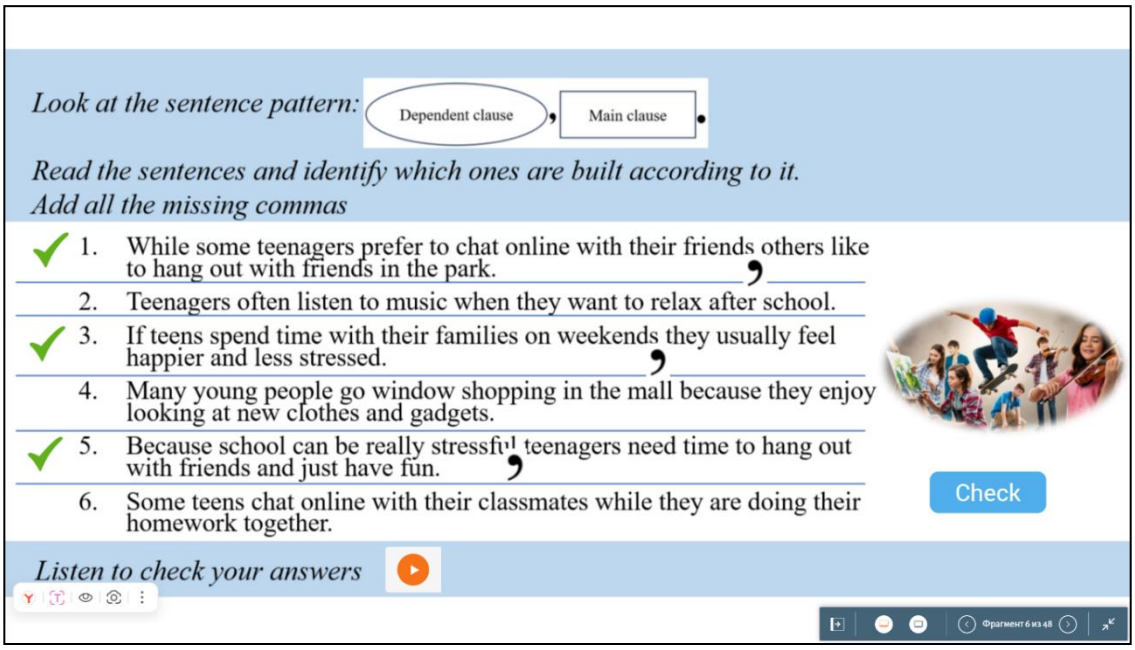


Рисунок 1. Интерактивное задание – 1

Кейс 2: этап комплексной тренировки (несколько пунктуационных правил). Используемое упражнение – упражнение на вставку.

Промпт:

Context: a lesson on the topic "School Uniform," consolidation stage.

Role: you are an expert in the field of English language teaching methods.

Intention: design an exercise for A2–B1 level students (10–11th grade) to practice punctuation rules.

Scenario: students receive a text on the topic where some punctuation marks are omitted; their task is to add commas correctly.

Parameters: 8 sentences, omitted punctuation signs include: 1) a comma to set off an introductory word, 2) a listing comma, 3) a comma before and, 4) two full stops at the end of two sentences; instructions in English, and an answer key with suggested variants at the end.

Ответ чат-бота DeepSeek:

Task: Read the text below about school uniforms. Some punctuation marks are missing. Your task is to add them correctly.

Text:

School uniforms are common in many countries they have both advantages and disadvantages. Firstly a uniform saves time in the morning because students do not need to choose what to wear. In my opinion a school uniform also helps students feel equal. Students from rich and poor families wear the same clothes.

However some students do not like uniforms because they want to express their personality. They want to wear jeans T-shirts and bright colours. Moreover uniforms can be expensive for large families. Parents often have to buy two or three sets of clothes for each child.

Следует отметить, что параметр промпта «two full stops at the end of two sentences» не был в полной мере реализован чат-ботом: данный параметр был скорректирован учителем вручную перед загрузкой упражнения в МЭШ, чтобы упражнение соответствовало заявленному сценарию.

Получившееся интерактивное задание (рис. 2).

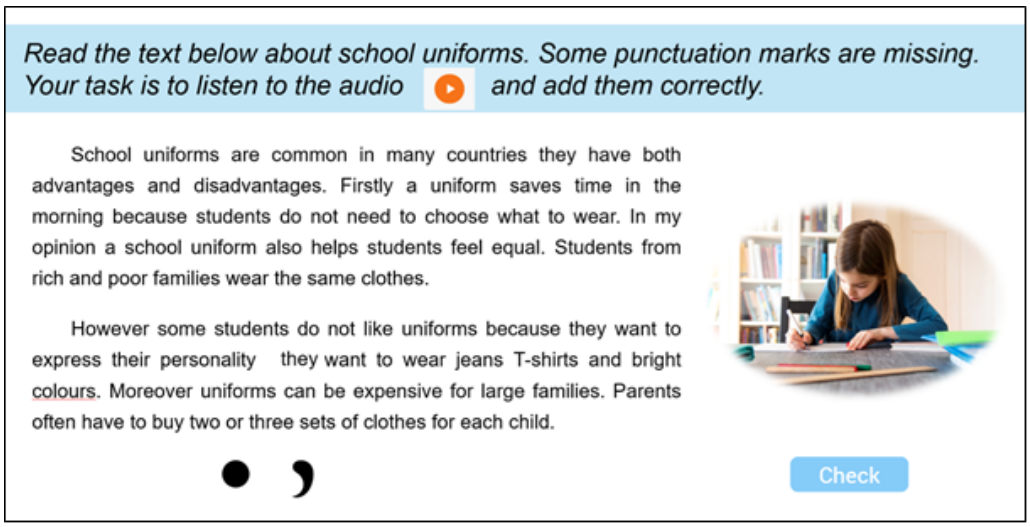


Рисунок 2. Интерактивное задание - 2

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Комплекс «чат-бот – TTS – инструменты по созданию интерактивных упражнений» обладает значительным дидактическим потенциалом для проектирования упражнений, нацеленных на формирование пунктуационной грамотности. Благодаря способности чат-бота генерировать тексты с заданными пунктуационными явлениями и возможности TTS создавать их аудиоверсию, создаётся технологическая основа для проектирования интерактивных заданий. Вместе с тем эффективность использования комплекса зависит от уровня сформированности цифровой компетентности учителя, в том числе в области использования ИИ.

Список литературы

1. Сысоев П. В. Дидактические свойства и методические функции нейросетей // Перспективы науки и образования. 2024. № 6 (72). С. 672–690. DOI 10.32744/pse.2024.6.42.
2. Guo Y., Li G., Xie C., Sun Q. Evolution and Perspectives of Speech Synthesis Technology: From Parametric Synthesis to the Era of Large Language Models // 2025 4th International Conference on Artificial Intelligence, Internet and Digital Economy (ICAID). Guangzhou, China : IEEE, 2025. P. 350–353. DOI 10.1109/ICAID65275.2025.11034615.
3. Зверева А. Е. Использование технологий искусственного интеллекта в процессе развития умения аудирования с пониманием основного содержания на уроках английского языка в 4-х классах / А. Е. Зверева, И. А. Крылова // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10, № 10. С. 1524–1531. DOI 10.30853/ped20250182. EDN BQMDBK.
4. Ильин, С. Ю. Триада DeepSeek-Lovevoice-Audacity как средство проектирования учебного материала в обучении иноязычному аудированию старшеклассников (на примере технологического профиля) / С. Ю. Ильин // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : Материалы V Международной научно-практической конференции, Тула, 10 апреля 2025 года. Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2025. С. 54-62. EDN UTCBGA.
5. Зелевская Н. А. Инструменты искусственного интеллекта как средство активизации речевой деятельности при изучении иностранного языка в неязыковом вузе / Н. А. Зелевская, Т. В. Ризина // Психолого-педагогический поиск. 2026. № 2 (78). С. 112–120.
6. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвометодическую подготовку будущих учителей иностранного языка // Язык и культура. 2024. № 69. С. 204–219.
7. Евстигнеев М. Н. Развитие умений промпт-инжиниринга у будущего педагога иностранного языка / М. Н. Евстигнеев, И. А. Евстигнеева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2025. Т. 30, № 4. С. 795–813.

Список источников:

8. Зубков А. Д. Цифровая лингводидактика : учебник для вузов. Санкт-Петербург : Лань, 2026. 288 с. ISBN 978-5-507-55987-9.
9. Dudeney G., Hockley N., Pegrum M. Digital Literacies. London : Routledge, 2013.

Дата публикации 07.10.2026

УДК 372.881.111.1

Клюжева И.О. Осознанное освоение английской грамматики в начальной школе: развитие планирования, контроля и самооценки у учащихся

Клюжева Ирина Олеговна
Магистрант, Санкт-Петербургский государственный университет
Россия, Санкт-Петербург
ikluzheva@yandex.ru

Conscious acquisition of English grammar in primary school: developing planning, monitoring and self-assessment in young learners

Klyuzheva Irina Olegovna
Master's degree holder, St. Petersburg State University, Russia, Saint Petersburg

Аннотация. Статья посвящена включению метакогнитивных действий в обучение английской грамматике во 2–4 классах. Актуальность работы обусловлена тем, что правильное воспроизведение образца ещё не свидетельствует об умении ученика самостоятельно выбрать и проверить грамматическую форму. На основе анализа психолого-педагогических и методических источников разработана модель учебного микроцикла, объединяющая предварительную ориентировку, текущий контроль и итоговую самооценку. Показано применение модели при изучении форм am, is, are, окончания -s в Present Simple и конструкций с do, does. Предложены речевые опоры, краткие алгоритмы, карты проверки и журнал индивидуальных затруднений. Определены условия, при которых эти средства не превращаются в формальную процедуру: постепенное снятие внешней опоры, ограниченное число критериев, связь самооценки с выполненным действием и регулярная обратная связь учителя. Материал имеет теоретико-методический характер и не содержит результатов педагогического эксперимента.

Ключевые слова: метакогнитивные стратегии, младшие школьники, английская грамматика, планирование, мониторинг, самоконтроль, самооценка, рефлексия, регулятивные универсальные учебные действия, начальная школа.

Abstract. The article examines how metacognitive actions can be incorporated into English grammar instruction in grades 2–4. The study proceeds from the distinction between reproducing a model correctly and being able to select and verify a grammatical form independently. Based on an analysis of psychological, pedagogical and methodological sources, a lesson microcycle is proposed that combines preliminary orientation, online monitoring and retrospective self-assessment. The model is illustrated through the forms am, is and are, the third-person singular -s in the Present Simple, and constructions with do and does. The suggested tools include verbal prompts, short algorithms, checking cards and an individual record of recurring difficulties. The article also specifies the conditions needed to prevent these tools from becoming mechanical routines: gradual withdrawal of external support, a limited number of criteria, evidence-based self-assessment and regular teacher feedback. The study is theoretical and methodological and does not report an independent classroom experiment.

Keywords: metacognitive strategies, young learners, English grammar, planning, monitoring, self-control, self-assessment, reflection, primary education, English language teaching.

Введение

На уроке ученик может безошибочно выполнить несколько однотипных примеров, но затрудниться, как только меняется формулировка задания. Такая ситуация особенно заметна при выборе форм английского глагола. Например, ребёнок пишет «She have a cat», хотя отдельно воспроизводит правило о форме has. Причина ошибки в данном случае может заключаться не в отсутствии знания, а в том, что ученик не соотнёс подлежащее со сказуемым и не вернулся к написанному после выполнения. Следовательно, учителю важно видеть не только конечный ответ, но и способ, которым этот ответ был получен.

В начальной школе грамматические образцы закрепляются через повторение, подстановку, выбор варианта и построение предложений по модели. Эти упражнения необходимы для автоматизации, однако их дидактический результат зависит от организации работы. Если ребенок ориентируется лишь на внешнее сходство с образцом, успешное выполнение отдельного задания не всегда переносится в новую речевую ситуацию. Осознанность появляется тогда, когда ученик умеет заранее наметить действие, заметить расхождение с правилом и объяснить собственное исправление.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования связывает учебную самостоятельность со способностью планировать действия, контролировать их выполнение и оценивать полученный результат [19]. В преподавании иностранного языка эти требования приобретают предметное содержание. Планирование предполагает выбор грамматического ориентира, контроль означает сопоставление написанного или сказанного с этим ориентиром, а оценка позволяет определить, какое затруднение повторяется и какая помощь ещё нужна.

Проблема состоит в том, что регулятивные действия нередко выносятся за пределы самой грамматической работы. В конце урока дети оценивают настроение или общую трудность занятия, но не возвращаются к конкретному языковому решению. В итоге рефлексия проводится, а способ выбора формы остается неосознанным. Для преодоления этого разрыва метакогнитивные приемы должны сопровождать выполнение задания, а не добавляться к нему как отдельный завершающий этап.

Цель статьи состоит в теоретическом обосновании и методическом описании учебного микроцикла, который развивает у младших школьников планирование, текущий контроль и самооценку при освоении английской грамматики. Объектом рассмотрения является обучение грамматической стороне речи в начальной школе. Предмет исследования составляют способы включения метакогнитивной регуляции в работу с грамматическим материалом. Для достижения цели необходимо уточнить содержание метакогнитивных действий применительно к возрасту учащихся, соотнести их с этапами грамматического упражнения и определить педагогические условия постепенного перехода от внешней подсказки к самостоятельной проверке.

Материалы и методы

Работа имеет теоретико-методический характер. Использованы анализ научных представлений о метакогниции и учебной деятельности, сопоставление классификаций учебных стратегий, конкретизация общих положений применительно к английской грамматике и педагогическое моделирование [7; 8]. В качестве содержательной области выбраны темы, типичные для начального этапа обучения: формы глагола to be, согласование сказуемого с подлежащим в Present Simple, употребление do и does в вопросительных и отрицательных конструкциях [9; 10].

Единицей моделирования выступает не отдельный прием, а короткий цикл работы с заданием. Он начинается с ориентировки до ответа, продолжается наблюдением за ходом выполнения и заканчивается проверкой результата. Такое построение позволяет различать знание правила и управление собственным действием. Предлагаемая модель не рассматривается как доказанная экспериментально технология. Ее назначение состоит в том, чтобы перевести теоретические положения в последовательность педагогических действий, пригодных для дальнейшей апробации.

Теоретические основания метакогнитивной регуляции

Дж. Флейвелл связывал метакогницию со знаниями человека о собственных познавательных процессах и с наблюдением за ними [1]. Для обучения грамматике существенно различать два уровня. На предметном уровне ученик знает, какая форма требуется в определенной конструкции. На регулятивном уровне он понимает, на какой признак нужно посмотреть, когда следует остановиться и как удостовериться в правильности ответа. Первый уровень отвечает на вопрос «что выбрать?», второй: «как организовать выбор и проверку?». Эти уровни взаимосвязаны, но не совпадают.

В модели Г. Шроу и Р. Деннисона выделены знание о познании и регуляция познания, включающая планирование, мониторинг и оценивание [2]. Подобное разграничение помогает избежать распространенной методической ошибки: наличие памятки само по себе не формирует самоконтроль. Памятка становится средством регуляции только тогда, когда ученик применяет ее к собственному ответу, обнаруживает расхождение и вносит исправление.

Р. Оксфорд относила метакогнитивные стратегии к средствам управления изучением языка [3]. Дж. О'Мэлли и А. Чамот также отделяли их от операций, непосредственно направленных на обработку языкового материала [4]. В грамматическом упражнении это различие проявляется наглядно. Подстановка is вместо пропуска является предметным действием, а предварительное выделение подлежащего и повторная проверка согласования относятся к организации этого действия.

Возрастная специфика требует внешней, понятной ребенку формы регуляции. В теории учебной деятельности рефлексия рассматривается как отношение учащегося к основанию собственного действия [5; 16]. Г. А. Цукерман показывает, что становление учебной самостоятельности связано с изменением характера помощи: взрослый не просто сообщает правильный ответ, а создает условия, в которых ребенок обнаруживает границу своего знания [5]. Поэтому вопрос учителя «какое здесь подлежащее?» методически продуктивнее прямого указания «поставь has», поскольку возвращает ученика к основанию выбора.

Переход от совместного действия к самостоятельному согласуется с положениями Л. С. Выготского о социальном происхождении высших психических функций [17] и с теорией поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [18]. Сначала способ проверки представлен развернуто: учитель показывает ориентиры и проговаривает ход решения. Затем ученик выполняет те же операции с карточкой или речевой опорой. После нескольких циклов часть шагов сокращается и переносится во внутренний план. Снятие поддержки должно зависеть от качества выполнения, а не от заранее установленного числа уроков.

М. А. Холодная рассматривает интеллектуальную саморегуляцию как организацию человеком собственной познавательной активности [6]. В применении к младшему школьнику это не означает полностью автономную работу. Саморегуляция проявляется в доступных наблюдаемых действиях: ребенок может назвать ориентир, проверить один или два критерия, отметить повторяющуюся

ошибку и сформулировать ближайшую цель. Чем точнее эти действия связаны с конкретным языковым материалом, тем меньше риск формальной самооценки.

Учебный микроцикл: от ориентировки к самооценке

Предлагаемый микроцикл включает три взаимосвязанных шага. До выполнения ученик выделяет грамматический ориентир и прогнозирует трудное место. Во время работы он сверяет промежуточный выбор с коротким критерием. После завершения он возвращается к ответу, называет основание исправления и определяет, нужна ли ему внешняя опора в следующем задании. Все три шага занимают небольшую часть урока и включаются в обычное упражнение.

Предварительная ориентировка не должна превращаться в повторение полного правила. Для форм am, is, are достаточно установить, кто является подлежащим, и соотнести его с нужной формой. Учитель может задать два вопроса: «Кто действует или о ком говорится?» и «Какая форма подходит к этому слову?». В задании с Present Simple ориентир меняется: сначала определяется лицо и число подлежащего, затем проверяется, требуется ли окончание -s. В вопросе с does появляется дополнительный шаг: смысловой глагол после does возвращается к начальной форме.

Полезной внешней опорой служит мини-алгоритм, но его содержание должно отражать именно трудное действие. Универсальная инструкция из множества пунктов перегружает внимание и быстро становится фоном. Для выбора am, is, are карточка может содержать три операции: найти подлежащее, соотнести его с формой, прочитать предложение целиком. Для вопроса в Present Simple достаточно другой последовательности: определить подлежащее, выбрать do или does, проверить начальную форму смыслового глагола. Таким образом, алгоритм изменяется вместе с грамматической задачей.

Текущий контроль организуется в тот момент, когда ещё возможно осмысленное исправление. Если проверка проводится только после выставления отметки, ребенок воспринимает ошибку как итог, а не как сигнал к действию. Поэтому в коротких письменных заданиях целесообразна остановка после двух или трех предложений. Ученик выбирает одно из них, подчеркивает подлежащее, обводит глагольную форму и объясняет связь между ними. Учитель получает возможность увидеть не только ошибку, но и нарушенный шаг рассуждения. Значение метакогнитивных стратегий планирования, мониторинга и оценивания для языковой деятельности подтверждается современными исследованиями [11].

При парной работе проверяющий не должен просто сообщать готовый вариант. Его задача состоит в том, чтобы задать партнеру вопрос по критерию: «Ты проверил, кто здесь подлежащее?» или «Что происходит с глаголом после does?». Такая форма взаимодействия сохраняет авторство исправления за исполнителем. Обмен ролями полезен потому, что поиск основания в чужом ответе делает структуру проверки заметной, однако перенос на собственную работу нельзя считать автоматическим. После взаимопроверки каждому ученику необходимо отдельно просмотреть свой ответ по тому же критерию.

Итоговая самооценка опирается на следы выполненного действия. Общий вопрос «все ли было понятно?» дает мало информации. Более содержательны формулировки «смог ли я найти подлежащее без подсказки?», «проверил ли глагол после does?», «какая ошибка повторилась?». Ответ сопровождается примером из собственной работы. Если ученик отмечает уверенное владение темой, но в примере сохраняется ошибка, учитель обсуждает расхождение спокойно и предлагает повторную проверку. Так самооценка становится не выражением настроения, а учебным суждением.

Журнал затруднений целесообразно вести в предельно краткой форме. Ребенок фиксирует дату, один тип ошибки, исправленный пример и действие на следующий урок. Запись «забыл -s; исправил plays; сначала проверю he, she, it» полезнее перечня всех замечаний учителя. В журнал не следует переносить случайные описки и каждую неточность: его функция состоит в выявлении повторяющегося способа ошибки. Когда затруднение перестает проявляться, запись можно отметить как решенную.

Рассмотрим микроцикл на примере задания «Составь вопрос к предложению Tom plays football». До выполнения ученик называет подлежащее Tom и определяет, что в вопросе понадобится does. Во время преобразования он сверяется с критерием «после does глагол без -s» и получает «Does Tom play football?». После выполнения ученик сравнивает исходную и вопросительную формы, объясняет исчезновение окончания и отмечает, потребовалась ли карточка. Здесь предметное преобразование и его регуляция представлены в одном действии.

Другой пример относится к предложению «My friends ___ at school». Ученик сначала выделяет словосочетание my friends, затем устанавливает множественное число и выбирает are. При проверке он читает предложение полностью, поскольку механическое сопоставление отдельного местоимения с таблицей в этом случае недостаточно. Если ребенок ориентируется лишь на ближайшее слово, учитель

предлагает заменить словосочетание местоимением they. Такая подсказка не сообщает ответ напрямую, а восстанавливает пропущенный способ анализа.

Соотнесение компонентов регуляции с действиями ученика

Метакогнитивный прием можно считать содержательным, если ясно, какое действие выполняет ученик, на каком языковом материале оно строится и по какому признаку учитель судит о его освоении. Это соотношение представлено в таблице 1.

Таблица 1. Связь этапа, действия и средства педагогической поддержки

Этап	Действие ученика	Опора учителя	Наблюдаемый результат
Ориентировка	Выделяет признак, от которого зависит форма	Вопрос, условное обозначение, короткий алгоритм	Называет подлежащее или другой грамматический ориентир до ответа
Текущий контроль	Сопоставляет промежуточный выбор с критерием	Карта проверки из 1–3 пунктов	Находит расхождение до предъявления готового ответа
Исправление	Объясняет причину изменения формы	Уточняющий вопрос вместо прямой подсказки	Связывает исправление с правилом, а не с догадкой
Самооценка	Определяет степень самостоятельности и повторяющееся затруднение	Пример из работы, журнал затруднений	Формулирует конкретное действие для следующего задания

Педагогические условия и ограничения

Первое условие связано с дозировкой. На начальном этапе ребенку предлагают один ведущий критерий, непосредственно связанный с изучаемой формой. Добавление новых пунктов оправдано после того, как предыдущий способ проверки выполняется без постоянного напоминания. Одновременное введение алгоритма, шкалы, журнала и взаимопроверки повышает внешнюю занятость, но может уменьшить внимание к грамматической задаче.

Второе условие состоит в последовательном изменении помощи. Учитель сначала демонстрирует рассуждение на новом примере, затем выполняет часть операций вместе с классом, после чего передает инициативу ученику. Если ошибка возникла, полезно вернуть минимально необходимую опору: вопрос, условный знак или один пункт алгоритма. Полный готовый ответ нужен лишь тогда, когда более слабая подсказка не помогает. Такая организация согласуется с идеей движения от внешней ориентировки к внутреннему действию [17; 18] и с современными данными о стратегиях младших школьников при изучении английского языка [12; 13].

Третье условие касается языка инструкции. Термины «мониторинг» и «метакогнитивная стратегия» нужны исследователю, но не младшему школьнику. Ребенку предлагаются короткие глагольные формулы: «найди», «сравни»,

«объясни», «проверь ещё раз». Формулировка должна указывать на наблюдаемое действие. Просьба «будь внимательнее» не сообщает способа проверки и потому редко меняет результат.

Четвертое условие состоит в отделении самооценки от отметки. Если каждый обнаруженный недочет немедленно снижает балл, ученику невыгодно открыто фиксировать затруднение. В тренировочной работе самостоятельное исправление следует рассматривать как признак контроля. Оцениваться может не только первоначальная правильность, но и способность найти ошибку по заданному критерию, объяснить ее и применить исправленный способ в следующем примере.

Пятое условие связано с предметной корректностью опор. Е. Н. Соловова обращает внимание на необходимость учитывать особенности грамматического материала, интерференцию и этап формирования навыка [20]. Поэтому один и тот же чек-лист нельзя переносить на все темы. Проверка окончания -s уместна в утвердительных формах третьего лица единственного числа, но в вопросе с does контролируется уже начальная форма смыслового глагола. Неточный критерий закрепляет ошибочную ориентировку. Необходимость учитывать особенности грамматического обучения и условия преподавания английского языка отражена также в современных исследованиях [14; 15].

Предлагаемая модель имеет ограничения. Она не заменяет речевую практику и не должна занимать основную часть урока. Постоянное развернутое проговаривание способно замедлить выполнение уже освоенного действия, поэтому внешняя речь постепенно сокращается. Кроме того, теоретическое обоснование не позволяет делать вывод о количественном снижении ошибок. Для эмпирической проверки потребуются сопоставимые группы, входная и итоговая диагностика, единые критерии оценки и наблюдение за переносом самоконтроля на новый материал.

Отдельного внимания требует интерпретация результатов. Уменьшение числа ошибок может быть связано не только с метакогнитивными приемами, но и с повторным предъявлением материала, ростом словарного запаса или дополнительной обратной связью. Поэтому в будущем исследовании следует фиксировать не одну итоговую правильность, а весь профиль действия: выбор ориентира, использование подсказки, самостоятельное обнаружение ошибки и объяснение исправления. Такой набор показателей позволит точнее отделить знание правила от способности управлять его применением.

Опыт разработки средств самоконтроля при обучении английской грамматике представлен и в отечественных методических работах. Их практическая ценность

состоит в сближении предметной и регулятивной задач. Вместе с тем любой готовый прием нуждается в адаптации к конкретному учебнику, уровню чтения детей и уже освоенным способам работы. Методическая система возникает не из количества карточек, а из устойчивой логики помощи и ее постепенного сокращения.

Заключение

Осознанное освоение английской грамматики предполагает, что младший школьник не только воспроизводит нужную форму, но и понимает основание выбора, замечает расхождение с правилом и может вернуться к способу действия. Для развития этой способности грамматическое упражнение целесообразно строить как микроцикл из предварительной ориентировки, текущего контроля и итоговой самооценки.

На этапе ориентировки ученик выделяет признак, от которого зависит форма. Во время выполнения он сверяет решение с одним или двумя конкретными критериями. После задания оценивается не общая легкость урока, а выполненное действие: что удалось без помощи, где понадобилась опора и какое затруднение повторилось. Мини-алгоритмы, речевые подсказки, карты проверки, парный контроль и журнал затруднений эффективны лишь постольку, поскольку поддерживают эту последовательность.

Роль учителя состоит в том, чтобы сделать способ проверки наблюдаемым, а затем постепенно передать его ребенку. Поддержка должна быть краткой, предметно точной и изменяться в зависимости от успешности ученика. Формальное заполнение шкал и механическое проставление отметок в чек-листе не развивают регуляцию, если учащийся не соотносит их со своим грамматическим решением.

Представленная модель уточняет методическую организацию работы, но нуждается в экспериментальной проверке. Перспективным направлением является апробация микроцикла во 2–4 классах с анализом не только количества правильных ответов, но и самостоятельности проверки, качества объяснения и переноса освоенного способа на незнакомые задания.

Список литературы

1. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist. 1979. Vol. 34, No. 10. P. 906–911. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906.
2. Schraw G., Dennison R. S. Assessing metacognitive awareness // Contemporary Educational Psychology. 1994. Vol. 19, No. 4. P. 460–475. DOI: 10.1006/ceps.1994.1033.
3. Oxford R. L. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Boston: Heinle & Heinle, 1990. 342 p.

4. O'Malley J. M., Chamot A. U. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.
5. Цукерман Г. А. Как младшие школьники становятся субъектами учебной деятельности? // Психологическая наука и образование. 2000. Т. 5, № 1. С. 30–41.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
7. Lim T. M., Sze D. W. L., Raki D., Lim L. M., Sani S., Hashim H. Year 6 pupils' language learning strategies in learning English grammar // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2021. Vol. 11, No. 4. P. 1196–1209. DOI: 10.6007/IJARBSS/v11-i4/9690.
8. Jirin S. S., Majid D. S. N. A., Yinhui N. K., Sani L. A., Kumaraysan L. S., Hashim H. Language learning strategies used by ESL primary school pupils to enhance grammar and vocabulary skills // International Journal of Academic Research in Environment and Geography. 2023. Vol. 13, No. 7. P. 665–684. DOI: 10.46886/IJAREG/v13-i7/8750.
9. Anumanthan S., Hashim H. Improving the learning of regular verbs through TikTok among primary school ESL pupils // Creative Education. 2022. Vol. 13, No. 3. P. 896–912. DOI: 10.4236/ce.2022.133059.
10. Oktavia D., Mukminin A., Fridiyanto, Hadiyanto, Marzulina L., Harto K., Erlina D., Holandyah M. Challenges and strategies used by English teachers in teaching English language skills to young learners // Theory and Practice in Language Studies. 2022. Vol. 12, No. 2. P. 382–387. DOI: 10.17507/tpls.1202.22.
11. Arono, Arsyad S., Syahriman, Nadrah, Villia A. S. Exploring the effect of digital literacy skill and learning style of students on their metacognitive strategies in listening // International Journal of Instruction. 2022. Vol. 15, No. 1. P. 527–546. DOI: 10.29333/iji.2022.15130a.
12. Nair V., Muniandy M., Santhanasamy C., Arumugam D., Nabilah I., Hashim H. Language learning strategies employed by pupils at a rural primary school in Malaysia // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2021. Vol. 11, No. 6. P. 689–702. DOI: 10.6007/IJARBSS/v11-i6/10021.
13. Tiing C. W. H., Phui C. P., Sieng L. H., Niek M., Wen Y., Devi S., Hashim H. Identifying young learners' language learning strategies in learning English vocabulary // International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development. 2021. Vol. 10, No. 2. P. 727–753. DOI: 10.6007/IJARPED/v10-i2/10029.
14. Al-Khresheh M. H., Orak S. D. The place of grammar instruction in the 21st century: Exploring global perspectives of English teachers towards the role of teaching grammar in EFL/ESL classrooms // World Journal of English Language. 2021. Vol. 11, No. 1. P. 9–23. DOI: 10.5430/wjel.v11n1p9.
15. Sahib F. H., Stapa M. A review of the issues and challenges to the English language reform at Malaysian primary education // Malaysian Journal of ELT Research. 2022. Vol. 19, No. 1. P. 16–33. DOI: 10.52696/RLZU4912.

Список источников

16. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. 416 с.
17. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1996. 416 с.
18. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М.: Книжный дом «Университет», 2000. 336 с.
19. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286.
20. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 239 с.

Дата публикации 09.10.2026

УДК 372.881.111.1

Клюжева И.О. Система игровых приёмов как средство освоения грамматических структур английского языка в начальной школе

Клюжева Ирина Олеговна
Магистрант, Санкт-Петербургский государственный университет
Россия, Санкт-Петербург
ikluzheva@yandex.ru

The system of game techniques as a means of mastering English grammar structures in primary school

Klyuzheva Irina Olegovna
Master's student, St. Petersburg State University, Russia, Saint Petersburg

Аннотация. В статье теоретически обосновывается и методически описывается система игровых приёмов для освоения грамматических структур английского языка в начальной школе. Системность определяется соответствием приёмов этапам формирования навыка, постепенным уменьшением опоры и повторением структуры в разных игровых ситуациях. Рассматривается модель PPP (Presentation, Practice, Production) – предъявление учебного материала, управляемая тренировка и самостоятельное речевое применение. Примеры охватывают глагол to be, конструкции have got / has got и there is / there are, простое настоящее и простое прошедшее время, неопределённый и определённый артикли. Описаны обратная связь, дифференциация и проект оценки по четырём критериям: точность, беглость, самостоятельный перенос и устойчивость навыка. Работа имеет теоретико-методический характер; эмпирические результаты не приводятся.

Ключевые слова: игровые приёмы, грамматические навыки, начальная школа, английский язык, предъявление учебного материала, управляемая тренировка, самостоятельное речевое применение, самостоятельный перенос.

Abstract. This article provides a theoretical rationale and a methodological description of a system of game techniques for teaching English grammar in primary school. A systematic approach involves aligning techniques with the stages of skill formation, gradually reducing support, and revisiting a structure in different game situations. The PPP (Presentation, Practice, Production) model is considered. Examples cover the verb to be, the have got / has got and there is / there are constructions, the Present Simple and Past Simple tenses, and indefinite and definite articles. Feedback, differentiation, and a proposed assessment design are described. Four criteria are distinguished: accuracy, fluency, independent transfer, and retention. The study is theoretical and methodological; no empirical findings are reported.

Keywords: game techniques, grammar skills, primary school, English language, presentation, guided practice, independent language production, independent transfer.

Освоение грамматики английского языка в начальной школе связано с противоречием между абстрактностью грамматической формы и потребностью

младших школьников в наглядной, практически осмысленной деятельности. Объяснение правила само по себе не обеспечивает его использования в речи. Учителю необходимо организовать переход от понимания значения конструкции к её воспроизведению и самостоятельному употреблению в общении.

Другое противоречие связано с ограниченным временем урока и необходимостью многократной содержательной практики. Игровой приём позволяет включать повторение в понятную ребёнку задачу. Однако ни эмоциональная привлекательность игры, ни количество игровых эпизодов не доказывают улучшения грамматического навыка: результат зависит от содержания задания, объёма речевой практики и обратной связи.

Если игру используют только как разрядку между этапами урока, связь между игровым действием и грамматической операцией может оставаться случайной. Поэтому исследовательский вопрос состоит в том, какие условия превращают отдельные игровые приёмы в последовательность, направленную на точное, относительно беглое и самостоятельное употребление изученной структуры.

Для русскоязычных учащихся трудности могут представлять обязательное употребление связки в английском предложении, выбор вспомогательного глагола, порядок слов в вопросе и использование артиклей. Эти особенности нельзя объяснять полным отсутствием соответствующих значений в русском языке: различаются прежде всего способы их грамматического выражения. Игровая ситуация должна делать связь формы и значения наблюдаемой.

Цель работы – теоретически обосновать и методически описать систему игровых приёмов для освоения грамматических структур английского языка в начальной школе. Объект исследования – процесс формирования грамматических навыков у учащихся начальных классов. Предмет исследования – система игровых приёмов и методические условия их применения.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что освоение грамматических структур будет эффективнее при последовательном использовании игровых приёмов на этапах ознакомления, тренировки и применения, постепенном снижении опоры на образец и повторении материала в разных ситуациях. Приёмы должны учитывать потребность детей в наглядности, предметном действии и посильной смене активности. Предполагаемые изменения подлежат оценке по четырём критериям: точность, беглость, самостоятельный перенос и устойчивость навыка.

Под системностью понимается не набор игр, объединённых сюжетом, а согласованная последовательность заданий. Она предполагает соответствие приёма конкретной грамматической операции, нарастание самостоятельности учащегося и возвращение к одной структуре на протяжении серии уроков. Соревновательный компонент не является обязательным: его можно заменить сотрудничеством или общей сюжетной задачей. Для достижения цели поставлены следующие задачи:

Рассмотреть положения Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина, а также современные исследования игрового обучения.

Уточнить понятия игры, игрового приёма, игровой ситуации и игровой технологии.

Соотнести игровые приёмы с ознакомлением, тренировкой и самостоятельным речевым применением грамматической структуры.

Разработать примеры по шести грамматическим темам и определить условия обратной связи и дифференциации.

Описать четыре критерия оценки и проект опытной проверки предлагаемой системы.

В работе использованы теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы, сопоставление подходов к игровому обучению и методическое моделирование заданий. Результатом является описание системы и проекта её проверки, а не отчёт о проведённом эксперименте. Научная новизна работы ограничивается предложенным согласованием грамматических операций, игровых действий, объёма опоры и диагностических показателей.

Игра – завершённая деятельность с правилами, действиями участников и результатом. Игровой приём – отдельный способ организации учебного действия с использованием игрового элемента. Игровая ситуация – заданные обстоятельства, создающие мотив для такого действия. Игровая технология – целенаправленно спроектированная организация обучения с взаимосвязанными целями, процедурами, средствами и оценкой. Полноценная игра и отдельный приём различаются масштабом, а не педагогической ценностью.

Л. С. Выготский рассматривал игру как деятельность, в которой ребёнок подчиняет непосредственное поведение правилу и действует в воображаемой ситуации [1]. Это положение помогает обосновать использование осмысленных правил и ролей. Вместе с тем выводы о дошкольной игре нельзя автоматически переносить на начальную школу: в школьном возрасте игра включается в учебную деятельность, а не заменяет её.

Д. Б. Эльконин раскрывал социальную природу игры и связь ролевого действия с правилами [2]. При переходе к школьному обучению игра не исчезает, хотя учебная деятельность приобретает особое значение. Для грамматической тренировки продуктивны игры с понятными правилами и повторяющимися действиями: ребёнок сопоставляет местоимение и форму глагола, задаёт вопрос для получения недостающей информации или исправляет реплику персонажа. Однако игровое правило и грамматическое правило не тождественны: первое организует взаимодействие, второе определяет языковое оформление высказывания.

В методической литературе грамматические игры рассматриваются как средство организации упражнений с языковым материалом. М. Ф. Стронин предлагает игры для упражнений на уроке английского языка [7]. А. В. Конышева рассматривает игровой метод в обучении иностранному языку [8]. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез связывают формирование языковых навыков с речевой деятельностью [9]. Для отбора заданий в этой статье важно различать языковую игру, где внимание направлено прежде всего на форму, и коммуникативную игру, где конструкция нужна, чтобы получить или передать сведения. Это рабочее методическое различие, а не новая классификация.

Современные исследования позволяют уточнить основания игрового обучения. В систематическом обзоре J. Manokaran, N. Abdul Razak и A. Hamat рассмотрены 25 публикаций об игровом обучении грамматике за 2016–2021 годы; материалы сгруппированы по контекстуальным, методологическим, игровым и результативным характеристикам [3]. Для предлагаемой системы значимо соотнесение игрового формата с учебной целью и способом оценки. Вместе с тем результаты обзора не являются доказательством эффективности конкретного набора нецифровых приёмов, описанного в настоящей статье.

L. Yang, R. Li и Y. Zhou анализируют 83 статьи об игровом обучении языкам на уровне образования от подготовительной ступени до двенадцатого класса, опубликованные в 2009–2022 годах [4]. Авторы отмечают сообщения об улучшении языковых умений, коммуникативной компетенции и отношения к обучению. Среди наиболее часто описываемых затруднений названы технические проблемы, непродуктивное взаимодействие с партнёрами, сложность учебных заданий и высокая когнитивная нагрузка. Для настоящей работы эти результаты служат основанием уделять внимание понятности инструкции, предварительному показу действия и участию каждого ребёнка. Это методический вывод автора статьи, а не доказанная обзором эффективность предлагаемых нецифровых игр.

Систематический обзор и метаанализ M. S. Alotaibi посвящён игровому обучению в раннем детстве; критерии включения предусматривают исследования детей в возрасте от трёх до восьми лет [5]. Рассматриваются когнитивные, социальные, эмоциональные и мотивационные результаты, а также вовлечённость. Эта работа дополняет общую психолого-педагогическую аргументацию, но не посвящена непосредственно освоению английской грамматики. Поэтому её результаты используются как контекст исследования, а не как подтверждение языкового эффекта предлагаемой системы. Различение возрастных групп, учебных предметов и цифровых либо нецифровых игровых средств необходимо для корректного использования современной литературы.

D. H. Dixon, T. Dixon и E. Jordan обобщают результаты исследований освоения второго языка с помощью цифровых игр в метаанализе [6]. Авторы отдельно анализируют межгрупповые сравнения и изменения внутри группы, учитывают назначение игры, характеристики взаимодействия и измеряемые языковые результаты. Для настоящей работы это подчёркивает необходимость сопоставимых условий и прозрачного описания диагностики. Поскольку метаанализ посвящён цифровым средствам и неоднородным выборкам, его результаты не подтверждают эффективность именно предлагаемых нецифровых приёмов для младших школьников.

Модель PPP (Presentation, Practice, Production), рассматриваемая J. Harmer, включает три этапа: Presentation – предъявление учебного материала и объяснение связи грамматической формы со значением; Practice – управляемую тренировку; Production – самостоятельное речевое применение изученной структуры [11]. В предложенной системе первый этап направлен на понимание связи формы и значения, второй – на управляемое воспроизведение в осмысленном контексте, третий – на использование структуры при решении коммуникативной задачи. Этапы не следует понимать как жёсткую последовательность, обязательную для каждого урока: при затруднениях учитель возвращается к образцу или организует дополнительную тренировку. Самостоятельное применение также не означает полного отсутствия поддержки.

J. Hadfield описывает коммуникативные игровые задания, в том числе взаимодействие на основе информационного пробела и обмена сведениями [10]. В таком задании у партнёров есть разные данные, и для выполнения общей задачи требуется спросить, уточнить или сообщить информацию. Подбор соответствий может использоваться как в языковой тренировке, так и в коммуникативной

деятельности: его функция зависит от того, известен ли ответ заранее и необходимо ли понять содержание реплики. Следовательно, внешняя игровая механика сама по себе не определяет этап обучения.

Система строится на согласовании пяти компонентов: целевой грамматической структуры, учебной операции, игровой задачи, степени опоры и обратной связи. От этапа к этапу возрастает самостоятельность выбора формы. На первом этапе учитель показывает речевой образец и его значение, на втором организует повторяемые действия с постепенно меняющимся содержанием, на третьем создаёт информационный пробел или ролевую задачу. Сюжет, движение и соревнование используются лишь тогда, когда они помогают выполнить учебное действие и не увеличивают неоправданно нагрузку.

При ознакомлении с to be учитель показывает персонажей и сопровождает изображение фразами I am a pupil, She is a teacher, They are friends. Дети соотносят реплики с изображениями, затем находят несоответствие в высказывании персонажа. На этом этапе важно показать не только формы am, is, are, но и их связь с подлежащим и значением сообщения. Игра «Кто это?» может включать вопросы Is she a teacher? и Are they friends?; грамматическая задача остаётся доступной благодаря картинкам и ограниченному набору известных слов.

При введении have got / has got используются реальные предметы и изображения содержимого пенала. Учитель показывает предмет и произносит I have got a pencil, затем сообщает о персонаже: He has got a ruler. Вопрос Have you got a pencil? получает краткие ответы Yes, I have или No, I haven’t. Форму has got соотносят с третьим лицом единственного числа. В рамках одного начального задания целесообразно придерживаться выбранной модели have got и не смешивать её без объяснения с вопросами Do you have…?

Конструкция there is / there are вводится через описание видимых предметов: There is a book on the desk; There are two pencils in the box. В игре «Найди спрятанный предмет» учитель сначала демонстрирует вопрос Is there a ball in the box? и соответствующий краткий ответ. После усвоения образца дети уточняют место предмета. Вопросы Are there any…? включаются, если значение any и множественное число уже знакомы учащимся; иначе одновременно вводимые трудности могут заслонить целевую конструкцию. Полноценный самостоятельный поиск относится уже к этапу применения.

На этапе тренировки полезны сортировка карточек, подбор соответствий, грамматическое лото, передача фишки за сформулированную реплику и речевая

цепочка. Повторение организуется так, чтобы дети обращались к значению высказывания, а не угадывали форму по положению карточки. В игре «Грамматическое лото» набор am, is, are используется для to be, a do, does – отдельно для вопросов и отрицаний Present Simple. Смешение этих наборов допускается лишь в задании на осознанное различение уже изученных конструкций.

При работе с Present Simple картинки обозначают регулярные действия и предпочтения, а не действие, происходящее в момент речи: I walk to school; She likes apples. В тренировочной игре учащиеся соотносят I / you / we / they с начальной формой смыслового глагола и he / she / it с формой на -s или -es. Вопросы Do you play football? и Does she play football? сопоставляются с краткими ответами. После does смысловой глагол употребляется без окончания -s; игровая подсказка должна отражать именно это правило.

Для Past Simple используются картинки с завершёнными событиями и временные указатели yesterday, last weekend. Рассказ учителя Yesterday I played a game and went to the park связывает форму со значением прошлого действия. Тренировка включает не только вторые формы неправильных глаголов, но и знакомые правильные глаголы, вопросы с did и отрицания с didn’t. После did / didn’t используется начальная форма смыслового глагола: Did you play?; I didn’t go. Формы was / were требуют отдельного задания, поскольку вопросы с ними не строятся через did.

На этапе применения используются ролевое знакомство, интервью, опрос о содержимом портфеля и задания с информационным пробелом. В игре «Интервью нового ученика» партнёры выясняют привычки и предпочтения: What do you do after school?; Do you like reading?; Where do you usually play? Вопросы о действиях «прямо сейчас» в этот пример не включаются, поскольку обычно требуют Present Continuous. Учащийся выбирает вопрос в зависимости от ответа собеседника, а не воспроизводит полностью заданный диалог.

В игре на Past Simple партнёры получают разные карточки о вчерашнем дне персонажа и восстанавливают последовательность событий с помощью вопросов What did he do yesterday? и Did he go to the park? Необходимо заранее обеспечить знакомство с лексикой, иначе затруднение в слове может ошибочно интерпретироваться как грамматическая ошибка. При необходимости сохраняются изображения и список ключевых слов, но не готовые предложения. Полнота восстановленной информации служит коммуникативным результатом, а точность формы оценивается отдельно.

Употребление артиклей раскрывается через различение способов представления предмета. Неопределённый артикль a / an используется с исчисляемым существительным в единственном числе, когда предмет вводится как один из представителей класса; выбор a или an зависит от начального звука следующего слова, а не от буквы: a book, an apple. Определённый артикль the указывает на предмет, идентифицируемый в данном контексте; он может быть понятен не только из предыдущего упоминания, но и из общей ситуации. Контраст с нулевым артиклем при множественном числе и неисчисляемых существительных вводится по мере освоения соответствующего материала.

В игре «История о предмете» учитель сначала сообщает I have got a ball, затем добавляет The ball is red. В игре «Где мой мяч?» учащийся спрашивает о конкретном мяче, который уже известен партнёру из ситуации. Карточки a / an / the помогают сопоставить форму и смысл, но не заменяют краткого объяснения. Не следует формулировать правило «the всегда ставится при повторном упоминании» или требовать от ребёнка сознательного выбора артикля в каждом высказывании: задача состоит в постепенном формировании осмысленных и устойчивых моделей употребления.

Сводная таблица отражает распределение игровых приёмов по всем шести рассматриваемым грамматическим темам. Каждый пример может быть упрощён или расширен с учётом класса, изученной лексики и конкретной учебной программы. Наличие темы в таблице не означает, что весь указанный материал должен вводиться одновременно или в одном классе.

Таблица 1. Игровые приёмы по этапам формирования грамматического навыка

Грамматическая структура	Ознакомление (Presentation)	Тренировка (Practice)	Применение (Production)
to be	Персонажи и картинки: I am…; She is…; They are…. Соотнесение формы с подлежащим.	Лото am / is / are; подбор вопроса и ответа; исправление реплики персонажа.	Ролевое знакомство: рассказ о себе и вопросы о партнёре без полного образца.
have got / has got	Предметы и персонажи: I have got…; He has got…; Have you got…?	Карточки have / has; краткие ответы Yes, I have / No, I haven't; передача фишки.	Опрос о содержимом пенала и сообщение о том, что есть у партнёра.
Present Simple	Картинки привычных действий: I play…; She plays…. Значение регулярности.	Сортировка форм; вопросы с do / does; начальная форма глагола после does.	Интервью о привычках и предпочтениях: What do you do after school?

Грамматическая структура	Ознакомление (Presentation)	Тренировка (Practice)	Применение (Production)
Past Simple	Рассказ о вчерашнем дне; картинки событий; маркеры yesterday / last weekend.	Цепочка форм; правильные и неправильные глаголы; вопросы с did и отрицания с didn't.	Информационный пробел: восстановление событий вчерашнего дня персонажа.
there is / there are	Предметы в комнате: There is a…; There are two…. Единственное и множественное число.	Подбор описания к картинке; вопросы Is there…? / Are there…? с краткими ответами.	Поиск спрятанного предмета или сравнение комнат с недостающей информацией.
Артикли a / an / the	Введение предмета и его идентификация; a / an выбирается по начальному звуку.	Карточки по контексту; цепочка a ball → the ball; объяснение выбора.	Совместная история и поиск известного предмета с самостоятельным выбором артикля.

Обратная связь должна соответствовать этапу работы. Во время тренировки учитель использует ключ, условную метку, образец или проверку партнёром, чтобы ребёнок мог заметить и исправить ошибку. Однако внешняя механика игры не гарантирует грамматической правильности: неверная реплика иногда позволяет продолжить ход. Поэтому учитель контролирует образец, обучает взаимопроверке и помогает при затруднении. На этапе свободного общения предпочтительно не прерывать каждую реплику; типичные ошибки можно обсудить после игрового эпизода. Если ошибка препятствует пониманию, уместно сразу уточнить сообщение или предложить краткую подсказку.

Планирование начинается с выбора операции: распознать форму, воспроизвести её, построить вопрос, самостоятельно сообщить сведения или перенести структуру в новый контекст. Затем определяется игровой результат и проверяется, действительно ли для его достижения необходимо речевое действие. Если победить можно без использования целевой конструкции, приём следует изменить. Например, закрытие карточки само по себе недостаточно: учащийся должен сформулировать реплику и понять ответ партнёра.

Продолжительность эпизода задаётся в плане урока с учётом времени на инструкцию, показ, выполнение и обсуждение. Правила формулируются кратко и демонстрируются на одном пробном ходе. Движение, реквизит и соревнование не являются обязательными условиями каждой игры. Кооперативный результат, смена ролей и возможность исправления помогают включить детей, которые избегают публичного сравнения. Необходимо исключать длительное ожидание очереди и ситуации, в которых один сильный ученик выполняет речевую работу за всю команду.

Дифференциация осуществляется через объём опоры и сложность сообщения. Одни учащиеся используют карточку с ключевыми словами и начало фразы, другие

составляют реплику без письменного шаблона или добавляют уточнение. Целевая структура сохраняется общей, чтобы результаты оставались сопоставимыми. Для детей, которым трудно участвовать в подвижной или шумной игре, предусматривается равнозначный спокойный формат. Реквизит должен быть безопасным, читаемым и доступным; требования к цифровому устройству не должны определять возможность участия.

Перед уроком учитель проверяет, соответствует ли приём этапу работы, знакома ли лексика, понятна ли смысловая задача и предусмотрено ли участие каждого ребёнка. Отдельно устанавливаются допустимые подсказки, способ фиксации результата и правило исправления ошибки. После занятия полезно записать типичные затруднения и изменить следующий эпизод: повторить образец, сократить инструкцию, перераспределить роли либо уменьшить речевую нагрузку. Системность проявляется в использовании этой обратной связи при планировании последующих уроков.

Проект оценки эффективности включает четыре критерия, заявленные в гипотезе: точность грамматического оформления, беглость выполнения речевого действия, самостоятельный перенос в новый контекст и устойчивость навыка. Показатели вовлечённости и число игровых ходов могут фиксироваться дополнительно, но не заменяют измерение грамматического результата. Диагностические задания проводятся индивидуально либо обеспечивают отдельную фиксацию ответа каждого ученика; командная победа не является индивидуальной оценкой навыка.

Точность определяется как доля безошибочных употреблений целевой структуры в предусмотренных заданием контекстах. Для каждого замера предлагается десять обязательных контекстов с заранее установленным ключом. Точность в процентах рассчитывается делением числа верных ответов на число предусмотренных контекстов и умножением результата на сто; в данном проекте число контекстов равно десяти. Пропуск ответа на отдельное задание, замена ответа конструкцией, не выполняющей требуемую задачу, и употребление неверной целевой формы получают ноль баллов. Ошибки в лексике или произношении кодируются отдельно, если не мешают определить грамматическую форму и понять сообщение. Отказ от участия в диагностике регистрируется как отсутствующее наблюдение, а не как десять грамматических ошибок.

Беглость оценивается в кратком устном задании из пяти реплик. Фиксируются время от окончания вопроса до начала содержательного ответа и число

внутривысказывательных пауз продолжительностью более двух секунд. Для времени начала ответа используется медиана по пяти репликам; число пауз соотносится с одинаковым количеством заданий. Эти показатели не следует объединять с точностью в произвольный суммарный балл. Ускорение ответа при росте ошибок не интерпретируется как улучшение навыка. Темп учителя, инструкция, допустимая подготовка и способ записи должны быть одинаковыми на всех замерах.

Самостоятельный перенос проверяется в пяти коммуникативных ситуациях с новыми изображениями или сочетаниями знакомых слов, не использованными в обучающих играх. Принцип новизны относится к ситуации, а не к незнакомой лексике. Каждый ответ кодируется по уровню поддержки: 2 балла – целевая структура употреблена правильно без языковой подсказки; 1 балл – правильная реплика получена после заранее разрешённой подсказки; 0 баллов – правильного ответа нет либо потребовался полный образец. Максимум составляет 10 баллов. Дополнительно указывается число самостоятельных правильных ответов из пяти, чтобы отличить перенос от выполнения задания с помощью взрослого.

Устойчивость определяется по сохранению результатов при отсроченной диагностике через 21 день после итогового замера. Основной показатель – изменение точности между итоговой и отсроченной проверками в процентных пунктах; также повторно фиксируются перенос и показатели беглости. На каждой проверке используются параллельные варианты с одинаковой структурой, сопоставимой сложностью и знакомой лексикой, но без буквального повторения всех картинок и реплик. Промежуточные контакты с целевой темой, домашние задания и дополнительные занятия необходимо регистрировать, поскольку они могут повлиять на сохранение результата.

Опытная проверка проектируется как сравнение двух классов одного года обучения по одной выбранной теме, например, Present Simple. Серия из четырёх–пяти уроков предназначена для этой темы, а не для одновременного освоения всех шести структур статьи. В экспериментальном классе применяется описанная система, в сравнительном – сопоставимые неигровые упражнения. Целевой материал, общая продолжительность работы, доступная поддержка, домашняя практика и планируемое число речевых попыток должны быть максимально сопоставимыми. Если объём повторения существенно различается, результат нельзя приписать только игровому формату.

Предусматриваются три диагностические проверки: входная – до начала серии уроков; итоговая – через один–два дня после её завершения; отсроченная – через 21

день после итоговой проверки. На каждой проверке измеряются точность, беглость и перенос; устойчивость оценивается сравнением отсроченных и итоговых результатов. До начала работы фиксируются состав классов и исходный уровень, условия преподавания, посещаемость и дополнительная языковая практика. Заявленные сроки одинаково используются в плане исследования, описании критериев и итоговой интерпретации.

Для фиксации данных составляется индивидуальный протокол: обезличенный код ученика, класс, диагностическая точка, вариант задания, число верных ответов, время начала реплик, число длительных пауз, баллы переноса, объём подсказки и причины пропусков. По возможности ответы кодирует специалист, не знающий принадлежности ученика к группе. Для части записей проводится независимое повторное оценивание и описывается согласованность оценок. План обработки задаётся до получения результатов: приводятся исходные показатели, изменения каждого критерия, разброс значений и число фактически участвовавших детей.

Сравнение двух целых классов имеет ограничения: различия могут быть связаны с учителем, составом коллектива и организацией урока. Учащиеся одного класса не образуют полностью независимых наблюдений для оценки эффекта, заданного на уровне класса. Поэтому при одной группе каждого типа результаты допустимо использовать прежде всего как пилотное описание, а не как надёжное причинное доказательство. Для последующей проверки нужны несколько классов в каждом условии, достаточная выборка и анализ, учитывающий кластерную организацию данных. Статистическая значимость сама по себе также не заменяет оценку практической величины изменений.

При исследовании с участием детей необходимо обеспечить согласование процедур с образовательной организацией, информирование родителей и получение согласия на исследовательский сбор данных и запись речи. Участие не должно ухудшать условия обучения или влиять на отметку за отказ от дополнительной диагностики. Данные обезличиваются, доступ к записям ограничивается, а срок хранения определяется заранее. Это описание организационных условий будущей работы, а не сообщение о полученных согласованиях или проведённом эксперименте.

Таким образом, игровой приём приобретает дидактическую ценность при связи с конкретной операцией формирования навыка и понятным речевым результатом. Предъявление формы, управляемая тренировка и самостоятельное применение решают разные задачи, но допускают возврат к опоре при затруднениях. Игра не

заменяет объяснение и обратную связь; она организует осмысленное использование языкового материала.

Предложенная система методически проиллюстрирована на материале to be, have got / has got, Present Simple, Past Simple, there is / there are и артиклей. Сводная таблица позволяет соотнести грамматическую тему с игровым форматом и этапом работы, а рекомендации уточняют условия дифференциации, участия и коррекции. Эти разработки могут служить основой для планирования серии уроков в пределах соответствующей учебной программы, но не являются универсальным готовым решением для любой темы и любого класса.

Основное ограничение работы состоит в теоретико-методическом характере выводов: эффективность именно авторской системы ещё не установлена. Современные обзоры описывают возможности игрового обучения в неоднородных возрастных и технологических условиях, поэтому их результаты не переносятся автоматически на предложенные приёмы. Практическое внедрение также требует времени на подготовку реквизита, наблюдение за участием детей и адаптацию задания к языковому уровню класса.

Дальнейшая работа предполагает создание банка приёмов, соотнесённых с грамматическим минимумом и этапами обучения, экспертную проверку диагностических заданий и проведение пилотной, а затем расширенной опытной проверки. Согласование критериев точности, беглости, переноса и устойчивости позволяет отделять эмоциональную привлекательность игры от собственно грамматического результата и формулировать выводы в пределах реально полученных данных.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
2. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. М. : ВЛАДОС, 1999. 360 с.
3. Manokaran J., Abdul Razak N., Hamat A. Game-Based Learning in Teaching Grammar for Non-Native Speakers: A Systematic Review // 3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies. 2023. Vol. 29, no. 2. P. 13–32. DOI: 10.17576/3L-2023-2902-02.
4. Yang L., Li R., Zhou Y. Research trends of game-based language learning in K-12 education: A systematic review of SSCI articles during 2009–2022 // Journal of Computer Assisted Learning. 2024. Vol. 40, no. 3. P. 1218–1230. DOI: 10.1111/jcal.12944.
5. Alotaibi M. S. Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analysis // Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. Article 1307881. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1307881.

6. Dixon D. H., Dixon T., Jordan E. Second language (L2) gains through digital game-based language learning (DGBLL): A meta-analysis // Language Learning & Technology. 2022. Vol. 26, no. 1. P. 1–25. DOI: 10.64152/10125/73464.

Список источников

7. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка : (из опыта работы) : пособие для учителя. 2-е изд. М. : Просвещение, 1984. 111 с.
8. Конышева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб. : КАРО ; Минск : Четыре четверти, 2006. 192 с.
9. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика : учеб. пособие. М. : Academia, 2004. 333, [1] с.
10. Hadfield J. Elementary Communication Games : A Collection of Games and Activities for Elementary Students of English. London : Longman, 1996. 20, [76] p.
11. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 4th ed. Harlow : Pearson Longman, 2007. 448 p.

Дата публикации 19.10.2026

УДК 372.851; 378.147.88

Кривша Н.С., Тетруашвили Е.В. Обзор знаний абитуриента и готовность к обучению на инженерных направлениях

Кривша Наталья Сергеевна
к.т.н., доцент, Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону – Таганрог, РФ
nskrivsha@sfedu.ru
SPIN-код: 9117-7061, AuthorID: 110559

Тетруашвили Елена Викторовна
старший преподаватель, Южный федеральный университет
Ростов-на-Дону – Таганрог, РФ
evtetruashvili@sfedu.ru
SPIN-код: 6388-8401, AuthorID: 713869

Review of the applicant's knowledge and willingness to study in engineering areas

Krivsha Natalya Sergeevna
Cand. Sci. (Engineering), Associate Professor, Southern Federal University
Rostov-on-Don – Taganrog, Russian Federation

Tetruashvili Elena Viktorovna
Senior lecturer, Southern Federal University, Rostov-on-Don – Taganrog
Russian Federation

Аннотация. В статье исследуется уровень остаточных знаний по школьной математике у 97 студентов первого курса инженерных направлений. Проведен сравнительный и статистический анализ результатов ЕГЭ по профильной математике и входного тестирования. Выявлена слабая положительная корреляция между показателями ($r = 0{,}289$). Установлены значительные затруднения при решении задач, требующих аналитического мышления и развернутого пояснения. Обоснована необходимость входной диагностики для выявления пробелов в знаниях, индивидуализации обучения и повышения эффективности освоения высшей математики.

Ключевые слова: математическая подготовка абитуриентов, первокурсники инженерных направлений, высшая математика, остаточные знания, входная диагностика, ЕГЭ по профильной математике, аналитическое решение задач, математическое мышление, корреляционный анализ, дифференцированное обучение, адаптация к обучению в вузе.

Abstract. The article examines the retention of school mathematics knowledge among 97 first-year engineering students. A comparative and statistical analysis of Unified State Exam scores and diagnostic test results was conducted. A weak positive correlation was found between the two measures ($r = 0.289$). Significant difficulties were identified in solving problems requiring analytical thinking and detailed reasoning. The findings highlight

the importance of initial assessment for identifying knowledge gaps, individualizing instruction, and improving higher mathematics education.

Keywords: mathematical preparedness of applicants, first-year engineering students, higher mathematics, retained mathematical knowledge, entry-level diagnostic assessment, Unified State Examination (USE), analytical problem solving, mathematical reasoning, correlation analysis, differentiated instruction, transition to university education.

Переход от школьной к университетской математике является критическим этапом подготовки будущего инженера. Исследования [1,2] показывают, что диагностическое тестирование на старте обучения позволяет выявлять дефициты в базовой алгебре, геометрии, вычислительных навыках и решении задач, а также использовать результаты для ранней учебной поддержки. При этом баллы ЕГЭ и школьные оценки не являются полным эквивалентом актуальной готовности студента к освоению университетской математики. На первом курсе преподаватель высшей математики сталкивается с неоднородностью стартовой подготовки: студенты поступают с различным опытом решения задач, различной устойчивостью навыков и различным уровнем владения базовыми понятиями алгебры, геометрии, вероятности и матанализа.

Цель исследования — оценить уровень остаточных знаний по школьной математике у первокурсников инженерных направлений и определить характер индивидуальной связи между баллами ЕГЭ по профильной математике и результатами входной диагностики. Научная новизна работы состоит в анализе парных индивидуальных результатов, позволяющем перейти от сопоставления групповых средних к статистической оценке связи двух показателей.

В Южном федеральном университете для студентов первого курса набора 2025 года инженерных направлений 11.03.03.01, 11.03.04.01, 12.03.04.01, 20.03.01.01, 26.05.04.01, 28.03.02.01 был подготовлен стартовый тест по дисциплине Высшая математика на основе банка задач в рамках школьного курса для выявления запаса знаний по элементарной математике.

Материалы и методы

В исследовании приняло участие 97 человек. Оценивание происходило на правильность выполненных заданий тестовой части, грамотность и последовательность хода изложения и рассуждения в задачах, требующих аналитического решения. Анализ проводился на обезличенном массиве: фамилии студентов при статистической обработке для публикации не использовались.

Стартовая работа построена на материале школьного курса математики и оценивалась по 100-балльной шкале для удобства сравнения с баллами ЕГЭ по

профильной математике. Часть «В» имела максимальную оценку 60 баллов и включала задания с кратким ответом; часть «С» — 40 баллов и требовала более развернутую аналитическую работу. По содержанию задания охватывали геометрию, геометрические векторы, алгебраические преобразования, теорию вероятности, функции и производную, прикладные задачи, логарифмические и тригонометрические выражения и неравенства. Такой тест охватывает важнейшие темы, необходимые для начала обучения в техническом вузе:

1. Комплексность. Задания затрагивают разные аспекты школьной программы по математике, что помогает проверить подготовку студента перед обучением на первом курсе.

2. Актуальность. Темы подобраны таким образом, чтобы будущие студенты могли быстро освоить материал, важный для начальных курсов высшей математики и физики.

3. Практичность. Некоторые задания требуют не только теоретических знаний, но и развитых вычислительных навыков, необходимых для дальнейших расчётов и моделирования.

4. Готовность к обучению. Проверяются базовые понятия и методы, знание которых обязательно для изучения университетских дисциплин таких, например, как функций, пределов, производных и интегралов.

Задания теста составлены таким образом, чтобы проверить остаточные знания школьного курса у первокурсников по следующим темам:

1. Планиметрия и стереометрия:

✓ Задача №1 связана с окружностью, вписанной в равнобедренный треугольник. Она требует хорошего владения свойствами окружности и теоремой синусов-косинусов.

✓ Задача №3 посвящена изменению площади поверхности куба при увеличении ребра. Это классическая задача, проверяющая понимание формул объема и площади.

2. Алгебра и геометрия:

✓ Задача №2 направлена на работу с координатами и длинами векторов, важна для уверенной ориентации в пространстве.

✓ Задача №6 проверяет умение решать показательные уравнения, базовая операция для последующих математических преобразований.

✓ №11 направлена на работу с графиками линейных функций и определение точки их пересечения. Проверяет умение читать графики и находить решение системы линейных уравнений графическим способом.

3. Вероятностные задачи:

✓ Задача №4 касается расчета вероятности для равномерного распределения (расстановка детей вокруг стола).

✓ Задача №5 рассматривает совместные события и их влияние на полную вероятность.

4. Производные и оптимизация:

✓ Задача №7 и №8 касаются исследования функций с использованием производных. Эти навыки важны для понимания динамики изменений величин.

5. Физические приложения математики:

✓ Задача №9 связывает физику движения тела с законами изменения высоты мячика, подчеркивая важность взаимосвязи математики и реальных процессов.

✓ Задача №10 связана с движением двух поездов навстречу друг другу. Проверяет умение применять формулы скорости, времени и пути, а также переводить единицы измерения.

6. Экстремумы и функции:

✓ Задача №12 предлагает найти максимум функции, применяя производные и навыки оптимизации.

7. Логарифмы и тригонометрические уравнения:

✓ Задача №13 проверяет владение логарифмическим уравнением и умение находить конкретные корни.

8. Неравенства и системы уравнений:

✓ Задача №14 требует применения знаний по решению неравенства с числами в основании, важным элементом алгебры.

Эти темы составляют основу большинства задач на технических специальностях и позволяют студентам быстрее войти в учебный ритм университета, легче осваивать новые курсы и получать прочные знания для будущей профессии.

Данный тест проводился с целью выявить:

1. Подготовленность к техническим дисциплинам: Задачи данного теста выявляют, насколько хорошо студент владеет основными приемами математического анализа, необходимыми для изучения физики, информатики и других естественно - научных дисциплин.

2. Способность мыслить аналитически: Некоторые задачи предполагают глубокое осмысление условий и выбор правильной стратегии решения, особенно в части векторной алгебры, вероятностей и при решении неравенств.

3. Умение применять математические знания в реальной ситуации: Вопросы в заданиях №9 и №10 показывают, как математика применяется в повседневной жизни и науке.

Результаты исследования

Таблица 1. Статистика баллов ЕГЭ по математике

Направление	n	M	SD	Медиана	Q1–Q3	Min–Max
11.03.03.01	16	61,88	12,14	61,0	52,0–72,5	40–82
11.03.04.01	20	59,00	14,87	64,0	46,0–70,5	40–82
12.03.04.01	16	69,25	11,97	72,0	68,5–75,0	40–82
20.03.01.01	13	53,08	11,27	58,0	40,0–64,0	40–70
26.05.04.01	9	60,22	12,18	64,0	52,0–70,0	40–74
28.03.02.01	23	60,35	11,01	64,0	52,0–71,0	40–72
Вся выборка	97	60,80	12,89	64,0	46,0–72,0	40–82

Таблица 2. Статистика стартовой работы

Направление	n	M	SD	Медиана	Q1–Q3	Min–Max
11.03.03.01	16	46,56	19,21	45,0	30,0–61,25	25–80
11.03.04.01	20	51,00	12,20	50,0	45,0–55,0	30–85
12.03.04.01	16	50,00	14,49	50,0	43,75–55,0	25–90
20.03.01.01	13	46,15	13,41	45,0	35,0–55,0	30–70
26.05.04.01	9	51,11	15,96	50,0	40,0–55,0	35–85
28.03.02.01	23	56,30	12,54	60,0	47,5–65,0	30–75
Вся выборка	97	50,72	14,60	50,0	40,0–60,0	25–90

Примечание. M — среднее арифметическое;
SD — стандартное отклонение;
Q1–Q3 — межквартильный диапазон (25-й и 75-й процентили);
Min–Max — минимальное и максимальное значения.

В целом, средний балл ЕГЭ по профильной математике составляет 60,8, что является средним показателем. Наибольший средний балл наблюдается у студентов, поступивших на направление 12.03.04.01 - 69,25, а наименьший - у студентов, поступивших на направление 20.03.01.01 - 53,08. Медиана равна 64, межквартильный интервал – 40-82 баллов. Таким образом, центральная половина выборки показала результаты от 40 до 82 баллов.

Около 90% из числа всех студентов приняли участие в стартовой работе. Средний балл по стартовой работе составляет 50,72. Наибольший средний балл - 56,3

направление 28.03.02.01, наименьший - 46,15 направление 20.03.03.01. Медиана стартовой работы равна 50, межквартильный интервал - 40–60 баллов.

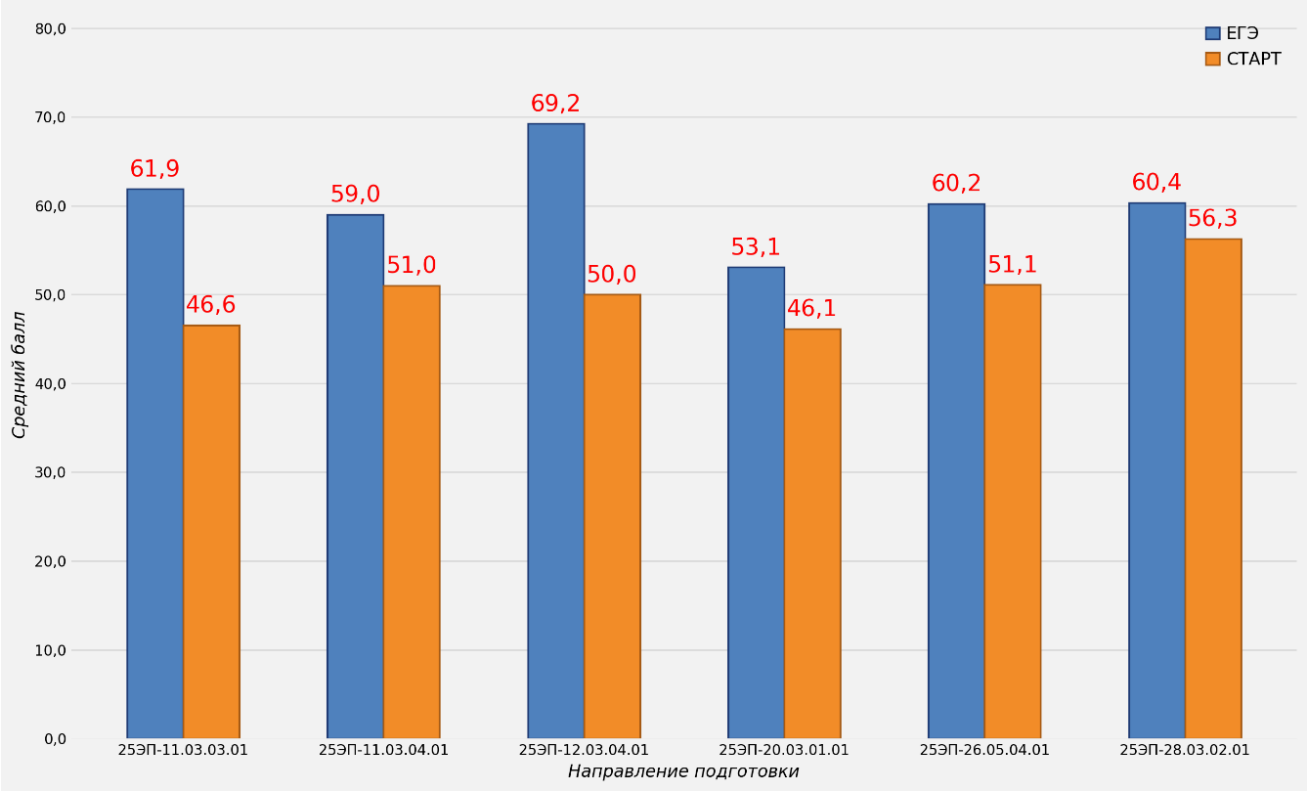


Рисунок 1. Диаграмма результатов

Статистический анализ результатов теста включал среднее арифметическое, стандартное отклонение, медиану, квартильный размах, минимальные и максимальные значения. Связь между ЕГЭ и итогом стартовой работы оценивалась коэффициентами корреляции Пирсона r и Спирмена ρ. Различия средних между академическими группами оценивались однофакторным дисперсионным анализом. Уровень статистической значимости $p < 0,05$.

Таблица 3. Анализ результатов по направлениям

Направление	n	ЕГЭ, M±SD	Старт, M±SD	Часть B, M	Часть C, M
11.03.03.01	15	61.9±12.1	46.6±19.2	40	6,6
11.03.04.01	20	59.0±14.9	51.0±12.2	45,2	5,8
12.03.04.01	16	69.2±12.0	50.0±14.5	44,4	5,6
20.03.01.01	13	53.1±11.3	46.2±13.4	40,4	5,8
26.05.04.01	9	60.2±12.2	51.1±16.0	45,6	5,6
28.03.02.01	23	60.3±11.0	56.3±12.5	48,9	7,4
Вся выборка	96	60.8±12.9	50.7±14.6	44,5	6,2

Структура результатов показала большой контраст между частями B и C стартовой работы. Среднее значение части «B» составило 44.5 из 60 баллов. Что

составляет 74,1% от максимума. А части «С» - 6.2 из 40, что составляет только 15,6% от максимума. Ноль баллов за часть «С» получили 50 студентов. Это 51.5%, то есть больше половины. Этот показатель указывает на выраженные затруднения именно в тех заданиях, где требуется более развернутое решение и аналитическое оформление. Учащиеся обладают минимальными остаточными знаниями по основным направлениям математики: геометрии, алгебры, теории вероятностей, математического анализа, а трудности возникают при работе с производными и решением более сложных задач: логарифмических уравнений и неравенства. Для преподавателя это означает необходимость уделять внимание не только повторению формул, но и формированию стратегии решения, математической аргументации и письменного оформления [3].

Таблица 4. Корреляционный анализ ЕГЭ и старта

Показатель	Коэффициент	95% ДИ	p
Корреляция Пирсона, r	0,289	0,095–0,462	0,004
Корреляция Спирмена, ρ	0,254	0,053-0,439	0,012

Корреляционный анализ выявил слабую положительную статистически значимую связь между результатом ЕГЭ и итогом стартовой работы: $r = 0{,}289$, $p = 0{,}04$, 95% ДИ [0,095; 0,462]. Результат подтвержден ранговой корреляцией Спирмена: $\rho = 0{,}254$, $p = 0{,}012$ 95% ДИ [0,053; 0,439]. Коэффициент детерминации r^2 составляет около 0,084, то есть линейная связь с баллом ЕГЭ объясняет около 8,4% вариативности результатов входной диагностики. Следовательно, более высокий балл ЕГЭ в среднем связан с более высоким результатом стартовой диагностики, однако эта связь является слабой. Это не позволяет рассматривать балл ЕГЭ как достаточный прогноз актуальной готовности к продолжению обучения в вузе.

Таблица 5. Однофакторный дисперсионный анализ старта

Сравнение	F	p	Статистическая значимость
Результаты старта между академическими группами	1,531	0,200	Не выявлена

Различия среднего результата входной диагностики между шестью академическими группами по направлениям подготовки статистически значимыми не были: $F = 1.531$, $p = 0,2$.

Таблица 6. Однофакторный дисперсионный анализ ЕГЭ

Сравнение	F	p	Статистическая значимость
Результаты ЕГЭ между академическими группами	2,622	0,029	Выявлена

Однофакторный дисперсионный анализ выявил статистически значимые различия среднего балла ЕГЭ между академическими группами: $F(5, 91)=2,622$, $p=0,029$. Поскольку значение p меньше принятого уровня статистической значимости 0,05, нулевая гипотеза о равенстве средних значений во всех группах отвергается. Следовательно, различия между академическими группами по средним результатам ЕГЭ являются статистически значимыми. Это дополнительно показывает, что ранжирование групп по вступительным баллам и по стартовой работе не совпадает полностью.

На основе результатов исследования и их анализа далее преподавателем выстраивается траектория взаимодействия со студентами: полной группой, может быть группой, разделенной на команды или даже в некоторых случаях индивидуальный подход.

С группой студентов, имеющих примерно одинаковый багаж школьных знаний, в часы занятий сначала преподаватель предлагает к совместному рассмотрению типовые основные задачи, после чего каждому индивидуально или небольшим группам по 3-4 человека даются задачи повышенной трудности к решению без помощи преподавателя. В этот момент студент или студенты на основе школьных знаний и уже полученных на занятиях в университете приступают к решению таких задач, после выполнения которых происходит обсуждение решений с преподавателем. В ходе обсуждения часто выявляются проблемы в самих студенческих решениях: неумение математически выразить мысль как письменно, так и устно, сделать эскиз к решению или условию задачи, неумение рассуждать, анализировать данные в условии задачи, применять формулы или видеть формулы, заложенные в предложенных примерах.

Для студентов, у которых слабая математическая база и восприятие самого предмета, предлагаются типовые простые задачи с разбором совместно с преподавателем, после чего такой же набор задач дается для выполнения студентами. Опыт показывает, что работа в команде дает лучший результат.

Заключение

Сравнительный анализ баллов ЕГЭ и стартовой работы показали, что студенты с более высокими баллами ЕГЭ при поступлении в высшее учебное заведение

выбирают определенные направления подготовки, поэтому группы заметно отличаются друг от друга. Однако к началу учебы, по результатам входного тестирования, эта разница уже практически исчезает. Другими словами, к сентябрю уровень остаточных знаний по математике у студентов разных направлений становится практически одинаковым.

Стартовый тест позволил выявить слабые места в знаниях и предложить дальнейшую стратегию обучения [4], направляя внимание на углубленную проработку определенных разделов, а также позволил дифференцировать студентов для дальнейшей математической подготовки, распределить индивидуальную нагрузку на каждого студента по его возможностям и способностям [5]. Практическая значимость входной диагностики состоит в возможности выделить группы учебного риска до накопления неуспеваемости по высшей математике. Эффективность такого подхода зависит от того, насколько результаты действительно используются для индивидуальной поддержки, а не только для констатации недостатков.

Список литературы

1. Османова З.О. Мировой кризис образования: сущность и конкретные проявления // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» https://scienceforum.ru/2015/article/2015013556 (дата обращения 01.10.2026)
2. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Переход образовательных общностей от неуспешности к успешности в процессе трансфера их человеческого капитала // Мир России. Т.30. №1. Москва. 2020. С.88-110.
3. Кривша Н.С., Тетруашвили Е.В. Особая роль выбора типа задачи по высшей математике для обучения студентов с увлечением // Вестник науки. 2025. Т. 2. № 12 (93). С. 850-856.
4. Кривша Н.С., Тетруашвили Е.В. Математический клип против клипового мышления студентов в познании высшей математики // Модели и методы повышения эффективности инновационных исследований: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Самара, 09 сентября 2025 г). Стерлитамак. 2025. С.11-15.
5. Дурягина В.В., Гамолина И.Э., Кривша Н.С., Тетруашвили Е.В. Развитие математического мышления студентов инженерных направлений решением нестандартных задач // Единство науки и образования как инструмент перехода к постиндустриальному обществу: сборник статей Международной научно-практической конференции (г. Волгоград, РФ, 2 августа 2025г.). - Уфа: Omega Science, 2025. С. 5-9.

Дата публикации 26.10.2026

УДК 378.147

Лизунов Д.П. Понятие готовности к проектной деятельности в непрерывном педагогическом образовании: сущность и структура

Лизунов Данила Павлович
руководитель структурного подразделения, Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования «Региональный центр выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи Челябинской области «Курчатов Центр», аспирант кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Россия, г. Челябинск
lizunovdp@yandex.ru

The Concept of Readiness for Project Activities in Continuous Pedagogical Education: Essence and Structure

Lizunov Danila Pavlovich
Head of a structural unit, State Budgetary Institution of Additional Education "Regional Center for Identifying, Supporting and Developing Abilities and Talents in Children and Youth of the Chelyabinsk Region 'Kurchatov Center'"; postgraduate student at the Department of Training of Vocational Education Teachers and Subject Methodologies South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Russia, Chelyabinsk

Аннотация. В статье анализируется понятие «готовность к проектной деятельности» в контексте непрерывного педагогического образования. Автор разграничивает категории «проектная компетентность» и «готовность к проектной деятельности», обосновывает авторское определение исследуемого феномена. Предложена четырехкомпонентная структура готовности, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. На примере Челябинской области показано, как допрофессиональный этап — психолого-педагогические классы — закладывает основы готовности к проектной деятельности.

Ключевые слова: готовность к проектной деятельности, непрерывное педагогическое образование, проектная компетентность, структура готовности, психолого-педагогические классы, допрофессиональная подготовка.

Abstract. The article analyzes the concept of "readiness for project activities" in the context of continuous pedagogical education. The author distinguishes between the categories of "project competence" and "readiness for project activities" and substantiates the author's definition of the phenomenon under study. A four-component structure of readiness is proposed, including motivational-value, cognitive, activity and reflexive components. Using the example of the Chelyabinsk region, it is shown how the pre-professional stage — psychological and pedagogical classes — lays the foundations for readiness for project activities.

Keywords: readiness for project activities, continuous pedagogical education, project competence, structure of readiness, psychological and pedagogical classes, pre-professional training.

Введение

Проектная работа сегодня — не просто одна из образовательных технологий. Она превратилась в тот узел, где сходятся предметная подготовка педагога, его методические умения и психолого-педагогические компетенции. Именно поэтому вопрос о готовности к такой деятельности перестал быть сугубо теоретическим.

Обратимся к нормативной стороне. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепил правовые основания для организации образовательного процесса с учетом актуальных требований [9]. ФГОС высшего образования по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» говорит о готовности выпускника решать профессиональные задачи, включая задачи проектного типа [10]. Наконец, профессиональный стандарт «Педагог» прямо относит проектирование и реализацию образовательного процесса к трудовым функциям [11]. Исходя из этого, мы видим, что готовность к проектной деятельности — уже не чей-то научный интерес, а нормативное требование.

На практике, однако, все обстоит несколько сложнее. Формирование этой готовности идет неравномерно, а связь между допрофессиональным этапом (например, психолого-педагогическими классами) и последующей вузовской подготовкой зачастую оказывается разорванной.

В научной литературе имеет место терминологическая путаница. «Проектную компетентность» и «готовность к проектной деятельности» нередко используют как синонимы, что вряд ли оправдано. По нашему мнению, это разные, хотя и связанные между собой феномены.

Публикаций, посвященных проектному обучению, за последние годы вышло немало. Однако вопрос о сущности и структуре готовности к проектной деятельности остается открытым. Отдельные компоненты описаны, а целостной картины, которая связала бы структуру готовности с этапами непрерывного педагогического образования, пока нет.

Цель статьи — теоретическое обоснование сущности и структуры готовности будущих педагогов к проектной деятельности в системе непрерывного педагогического образования.

Материалы и методы

Работа опирается на системно-деятельностный, компетентностный и личностно-ориентированный подходы. Использовались теоретические методы: анализ научной литературы, систематизация, типологизация, обобщение

педагогического опыта. Материалом послужили публикации отечественных исследователей, нормативные правовые акты в сфере образования, а также аналитические и отчетные документы образовательных организаций Челябинской области.

Результаты и обсуждение

Анализ существующих подходов к определению готовности к деятельности

Категория «готовность» в российской педагогике и психологии имеет два устоявшихся прочтения. Одно восходит к психологической традиции и трактует готовность как установку, состояние мобилизации. Другое — практико-ориентированное, акцентирующее сформированность умений и навыков.

У К.К. Платонова читаем: готовность — это «субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной деятельности» [1, с. 95]. А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин рассматривают готовность как интегративное качество личности, в котором присутствуют мотивационный, когнитивный, операциональный и оценочный компоненты [8, с. 54]. Применительно к проектной деятельности готовность чаще всего понимают как предпосылку формирования проектной компетентности. Т.В. Денисова и И.А. Федорова определяют ее как «совокупность мотивационных, когнитивных и операциональных характеристик личности, обеспечивающих успешное выполнение проектных действий» [2, с. 12]. Е.Г. Новолодская и Е.Б. Манузина делают акцент на процессуальности: для них это «способность и стремление субъекта к осуществлению полного цикла проектной деятельности» [3, с. 25]. О.В. Лешер и Е.Д. Трегубова, изучая готовность педагогов системы среднего профессионального образования, предлагают четырехкомпонентную структуру: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты [4, с. 259].

Разграничение понятий «проектная компетентность» и «готовность к проектной деятельности»

Большинство исследователей используют эти понятия как взаимозаменяемые. На наш взгляд, это не вполне корректно.

Проектная компетентность — интегративная характеристика личности, в которой соединены проектные знания, умения, опыт соответствующей деятельности и мотивационно-ценностное отношение к ней. Это компонент профессиональной компетентности, проявляющийся в теоретической и практической готовности

педагога к проектированию образовательной среды. С.Ю. Щепул пишет, что проектная компетентность «выступает как результат овладения соответствующими компетенциями и проявляется в способности решать профессиональные задачи проектного типа» [5, с. 44]. Т.А. Куликова и Н.А. Пронина сводят ее к совокупности профессиональных проектировочных умений, обеспечивающих способность педагога разрабатывать и реализовывать проекты [6, с. 5].

Готовность к проектной деятельности — это более широкая категория. Если компетентность — это владение инструментарием, то готовность — это настрой, желание и способность применять этот инструментарий в постоянно меняющихся условиях. Готовность выступает предпосылкой и условием формирования компетентности, ее фундаментом.

Различия между понятиями можно свести к трем позициям. Компетентность — результат обучения, она формируется и оценивается. Готовность — состояние, которое актуализируется в нужный момент и проявляется в деятельности. Компетентность имеет преимущественно когнитивно-операциональную природу. Готовность включает еще эмоционально-волевой и ценностно-мотивационный аспекты. Компетентность относительно устойчива. Готовность динамична — она зависит от контекста, условий деятельности и внутреннего состояния субъекта.

Проведенный анализ позволяет сформулировать следующее определение.

Готовность к проектной деятельности в системе непрерывного педагогического образования — это интегративная, динамическая характеристика личности педагога, представляющая собой единство его ценностно-мотивационной сферы, системы знаний о сущности и технологиях проектирования, практических умений и рефлексивных способностей, обеспечивающих продуктивное решение профессиональных задач проектного типа.

Здесь принципиально несколько моментов.

Интегративность. Готовность не сводится к отдельным качествам или умениям — это целостное личностное образование.

Динамичность. Готовность не статична. Она развивается и трансформируется по мере профессионального становления.

Единство компонентов. В готовности присутствуют ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный аспекты.

Непрерывность. Формирование готовности стартует на допрофессиональном этапе, в педагогических классах, и продолжается на всех последующих этапах непрерывного педагогического образования.

Структура готовности к проектной деятельности

Опираясь на представленное нами определение, выделим четыре взаимосвязанных компонента. Такая структура перекликается с подходами О.В. Лешер и Е.Д. Трегубовой [4, с. 260] и с позицией исследователей, которые говорят о мотивационно-ценностном, когнитивном, деятельностном и рефлексивном компонентах проектной компетентности [7, с. 85].

Мотивационно-ценностный компонент. Здесь речь идет об осознании значимости проектной деятельности для профессионального роста, об устойчивой внутренней мотивации и о принятии ценностей проектной культуры. Включает:

- потребность в осуществлении проектной деятельности;
- интерес к проектированию как виду профессиональной деятельности;
- осознание ценности проектных умений для профессионального саморазвития;
- готовность к преодолению трудностей при реализации проектов.

Этот компонент — системообразующее звено. Именно мотивация задает направленность личности на овладение проектной деятельностью и определяет ее активность.

Когнитивный компонент включает в себя:

- систему знаний о методологии и методах педагогического проектирования;
- знание сущности и структуры проектной деятельности;
- знание принципов педагогического проектирования (междисциплинарность, системность, интегративность, практико-ориентированность).

Это теоретическая основа готовности — без понимания сущности и логики проектной деятельности дальше двигаться некуда.

Деятельностный компонент аккумулирует следующие аспекты, которые составляют ядро готовности к проектной деятельности:

- умение определять цели и задачи проектной деятельности;
- умение планировать и прогнозировать результаты проектов;
- владение технологиями реализации проектов;
- умение организовывать совместную проектную деятельность;
- умение управлять проектной деятельностью обучающихся.

Можно сказать, что именно здесь проявляется способность владения инструментарием.

Рефлексивный компонент включает в себя способность к самоанализу и самооценке результатов своей проектной деятельности, готовность к корректировке и саморазвитию. Он также обеспечивает обратную связь — без него корректировать процесс формирования готовности попросту невозможно.

Допрофессиональный этап: психолого-педагогические классы Челябинской области

Отдельно стоит сказать о допрофессиональном этапе — том периоде, когда у школьника только начинают складываться первичные предпосылки готовности к проектной деятельности. В Челябинской области этот этап получил институциональное оформление.

С 2021 года в регионе действует проект по созданию профильных психолого-педагогических классов. На 1 сентября 2024 года в 87 школах (13 городских округов и 19 муниципальных районов) открыто 150 таких классов, в них обучаются 1698 человек [12]. Проект нацелен на профессиональную ориентацию и допрофессиональную подготовку учеников 10–11 классов, планирующих поступать на педагогические направления; работа идет в сетевом взаимодействии с ЮУрГГПУ [12].

Занятия организованы в сетевой форме. Раз в неделю — в дистанционном или очном формате — проводится «Час с профессором»: научно-популярные лекции, практические занятия, вебинары, тренинги и проектно-исследовательская деятельность [13]. В 2024/25 учебном году вуз курировал 105 профильных классов, а общее число учащихся, вовлеченных в теоретико-практическую подготовку при университете, составило 1431 человек [14]. Программу «Педагогика и психология» осваивают 947 учащихся [13].

Показательно, что проектная деятельность здесь не декларируется, а реально встроена в учебный процесс. В аналитических материалах Комитета по делам образования города Челябинска зафиксировано: в критерии оценки предметных результатов помимо знания, понимания и применения добавлена «функциональность» — применение предметных знаний и умений во внеурочной ситуации, в реальной жизни. Обозначены приоритеты проектной и исследовательской деятельности [15]. В многопрофильном лицее № 148 г. Челябинска старшеклассники из психолого-педагогических классов сами разрабатывают и проводят уроки для младших школьников, проходят вожатскую практику в летнем профильном лагере, участвуют в социальных практиках педагогической направленности [16].

В результате, по данным на декабрь 2024 года, 20% выпускников психолого-педагогических классов поступили в педагогические университеты и колледжи [17]. Это позволяет предположить, что допрофессиональный этап играет заметную роль в профессиональном самоопределении школьников. Однако для строгого доказательства причинно-следственной связи между обучением в профильных классах и выбором педагогической профессии требуются дополнительные исследования, в том числе сравнение с контрольными группами и анализ данных о поступлении до открытия этих классов. Тем не менее, сам факт того, что каждый пятый выпускник выбирает педагогическое направление, свидетельствует о том, что допрофессиональный этап работает не как формальность, а как значимый канал в профессию.

Этот пример показывает: проектная деятельность на допрофессиональном этапе встроена в уже сложившуюся систему педагогической работы. И именно система — а не отдельные методики — обеспечивает преемственность между школьным и вузовским этапами.

Заключение

Проведенный анализ позволяет сделать несколько выводов.

Во-первых, «проектная компетентность» и «готовность к проектной деятельности» — не тождественные понятия. Готовность представляет собой более широкое личностное образование, которое выступает предпосылкой и условием формирования проектной компетентности.

Во-вторых, готовность к проектной деятельности в системе непрерывного педагогического образования — это интегративная, динамическая характеристика личности педагога, обеспечивающая продуктивное решение профессиональных задач проектного типа. Формирование готовности начинается на допрофессиональном этапе в психолого-педагогических классах и продолжается на всех последующих этапах.

В-третьих, структура готовности включает четыре взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. У каждого — свое специфическое содержание.

В-четвертых, пример Челябинской области показывает: допрофессиональный этап — психолого-педагогические классы — реально работает как один из механизмов раннего профессионального самоопределения. Проектная деятельность встроена в учебный процесс, а 20% выпускников выбирают педагогические направления. Это

создает хорошую основу для дальнейшего формирования готовности на вузовском и постдипломном этапах.

Дальнейшее исследование предполагает разработку критериев и уровней сформированности готовности к проектной деятельности, а также обоснование педагогических условий ее эффективного формирования.

Список литературы

1. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
2. Денисова, Т. В. Изучение уровня сформированности компетенций и готовности будущих педагогов к проектной деятельности / Т. В. Денисова, И. А. Федорова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2025. – № 1 (126). – С. 10–19.
3. Новолодская, Е. Г. Развитие проектной компетентности будущих педагогов в системе вузовского образования / Е. Г. Новолодская, Е. Б. Манузина // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2021. – № 4 (49). – С. 24–29.
4. Лешер, О. В. Характеристика готовности к проектной деятельности педагога СПО / О. В. Лешер, Е. Д. Трегубова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – Вып. 63, Ч. 2. – С. 258–262.
5. Щепул, С. Ю. Формирование проектной компетентности будущих педагогов в образовательной среде вуза : дис. … канд. пед. наук : 5.8.7 / Щепул Светлана Юрьевна. – Москва, 2021. – 236 с.
6. Куликова, Т. А. Проектная компетентность будущих учителей как фактор профессионализма / Т. А. Куликова, Н. А. Пронина // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 2. – С. 4–8.
7. Муллер, О. Ю. Сущность и структура понятия «проектные компетенции в профессиональной подготовке будущих педагогов» / О. Ю. Муллер // Северный регион: наука, образование, культура. – 2026. – Т. 27, № 1. – С. 83–96.

Список источников

8. Деркач, А. А. Акмеология : учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
9. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 04.08.2026) // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.
10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование : Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 (ред. от 08.02.2021) // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 16.07.2026).
11. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» : Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н (с изм. и доп.) // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://pravo.gov.ru (дата обращения: 26.06.2026).

12. Свод оставшихся вопросов и ответов «Час с Министром образования» // Министерство образования и науки Челябинской области. – 2024. – URL: http://op74.ru/netcat_files/multifile/121/11977/Svod_ostavshihsya_voprosov_i_otvetov_Chas_s_Ministrom_obrazovaniya.pdf (дата обращения: 26.06.2026).
13. Учащиеся психолого-педагогических классов приступили к занятиям // ЮУрГГПУ. – 2025. – 18 ноября. – URL: https://www.cspu.ru/news/uchashchiesya-psikhologo-pedagogicheskikh-klassov-pristupili-k-zanyatiyam (дата обращения: 26.06.2026).
14. Салаватулина, Л. Р. Динамический конструктор образовательно-профориентационного пространства ЮУрГГПУ для учащихся психолого-педагогических классов : презентация / Л. Р. Салаватулина. – Челябинск : ЮУрГГПУ, 2025. – URL: http://docs.cspu.ru/dopobr/idoipo/upo/Dinam_konstruktor_obr-prof_prostranstva.pdf (дата обращения: 25.06.2026).
15. Анализ работы Комитета по делам образования города Челябинска за 2023 год : аналитический сборник. – Челябинск : Комитет по делам образования, 2023. – URL: https://chel-edu.ru/pics/uploads/osnovnye%20svedeniya/sborniki/АНАЛИЗ%20работы%20Комитета%202023.pdf (дата обращения: 26.06.2026).
16. Аналитический отчет о реализации проекта «Психолого-педагогические классы» в МАОУ «Многопрофильный лицей № 148 г. Челябинска» : отчет. – Челябинск : МАОУ «Многопрофильный лицей № 148», 2024. – URL: https://cro.chel-edu.ru/1_CRO/Proekti/psih-ped%20klass/148.pdf (дата обращения: 29.06.2026).
17. ЮУрГГПУ поучаствовал в совещании по развитию профильных классов // ЮУрГГПУ. – 2024. – 19 декабря. – URL: https://www.cspu.ru/news/yuurggpu-prinyal-uchastie-v-oblastnom-soveshchanii-po-razvitiyu-profilnykh-klassov (дата обращения: 26.06.2026).

Дата публикации 17.10.2026

УДК 372.881.1

Гаврилова Е.А., Маслиева Е.С. Разработка ИИ-агентов для развития навыков устной иноязычной коммуникации студентов технических специальностей

Гаврилова Екатерина Андреевна
Студент гр. ЯЗЛ/б-24-4-о., ИОНМО, Севастопольский государственный университет РФ, г. Севастополь

Маслиева Екатерина Сергеевна
к.п.н., доцент кафедры «Иностранные языки», ИОНМО, Севастопольский государственный университет, РФ, г. Севастополь

Development of AI Agents for Enhancing Oral Foreign-Language Communication Skills of Students in Technical Specialties

Gavrilova Yekaterina Andreevna
Student of group YAZL/b-24-4-o, IONMO Sevastopol State University Russian Federation, Sevastopol

Maslieva Yekaterina Sergeevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, IONMO, Sevastopol State University, Russian Federation, Sevastopol

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена развитием технологий искусственного интеллекта и необходимостью совершенствования подготовки студентов технических специальностей к профессиональной иноязычной коммуникации. Цель статьи - теоретически обосновать возможности применения ИИ-агентов для развития устной иноязычной коммуникации студентов технических специальностей и представить концепцию профессионально ориентированного ИИ-агента. Методологическую основу составили теоретический анализ научных публикаций по проблемам English for Specific Purposes (ESP) и применения ИИ в языковом образовании, сравнительный анализ педагогических моделей интеграции ИИ, концептуальное моделирование и обобщение теоретических положений. Источники отбирались по тематическому соответствию исследовательской проблеме, научному характеру публикаций и релевантности вопросам обучения устной речи, ESP и этичного применения ИИ. Рассмотрены модель C.H.A.T.S. и трёхуровневая организация обучения, включающая языковую поддержку, коммуникативное моделирование и когнитивную интеграцию. На этой основе предложена концепция агента AI Aerospace English Tutor для моделирования профессиональных ситуаций в авиации и космонавтике. Обоснованы потенциальные дидактические возможности такого инструмента и обозначены ограничения, связанные с достоверностью ответов, конфиденциальностью данных и академической самостоятельностью. Сделан вывод о целесообразности использования ИИ-агентов как дополнительного средства речевой практики при сохранении педагогического сопровождения. Представленная концепция требует дальнейшей апробации для оценки её результативности.

Ключевые слова: искусственный интеллект, ИИ-агенты, English for Specific Purposes (ESP), устная иноязычная коммуникация, профессионально ориентированное обучение, технические специальности.

Abstract. The relevance of this study stems from the development of artificial intelligence technologies and the need to improve technical students' preparation for professional foreign-language communication. The aim is to provide a theoretical rationale for using AI agents to develop oral foreign-language communication skills among students in technical fields and to outline a concept for a professionally oriented agent. The methodology combines theoretical analysis of publications on English for Specific Purposes (ESP) and AI in language education, comparative analysis of pedagogical models for AI integration, conceptual modelling, and synthesis of theoretical findings. Sources were selected according to their relevance to the research problem, scholarly nature, and focus on speaking instruction, ESP, and ethical AI use. The article examines the C.H.A.T.S. model and a three-level instructional sequence comprising linguistic support, communicative simulation, and cognitive integration. On this basis, it proposes AI Aerospace English Tutor, a conceptual agent designed to simulate professional situations in aviation and space-related fields. The paper discusses its potential pedagogical uses and limitations associated with output reliability, data privacy, and learner autonomy. It concludes that AI agents may serve as supplementary tools for speaking practice when integrated into teacher-guided instruction. The proposed concept requires further implementation and evaluation.

Keywords: artificial intelligence, AI agents, English for Specific Purposes (ESP), oral foreign-language communication, professionally oriented language learning, technical students.

В условиях глобализации и развития международного научно-технического сотрудничества способность специалистов общаться на иностранном языке становится значимым компонентом профессиональной компетентности. Для специалистов технического профиля это означает не только чтение документации и профессиональной литературы, но и участие в международных проектах, обсуждение инженерных решений, презентацию результатов работы и взаимодействие с зарубежными коллегами [6]. Подход English for Specific Purposes (ESP) позволяет соотнести содержание языковой подготовки с профессиональными потребностями обучающихся и рассматривать язык как средство решения задач в конкретной академической или профессиональной ситуации. При этом навыки устного взаимодействия ведение диалога, аргументация, участие в совещаниях и представление проекта требуют регулярной практики, которую сложно полностью обеспечить только в рамках аудиторных занятий. Поэтому актуален поиск дополнительных средств организации профессионально ориентированной речевой практики. Одним из таких средств могут выступать ИИ-агенты, способные поддерживать диалог, моделировать ситуации и предоставлять обратную связь. Вместе с тем их дидактическая ценность зависит от качества заданий, соответствия

профессиональному профилю и педагогического сопровождения. Таким образом, исследовательская проблема заключается в определении методически обоснованных способов проектирования ИИ-агента для развития устной профессионально ориентированной коммуникации студентов технических специальностей.

Теоретической основой профессиональной языковой подготовки студентов технических направлений выступает подход ESP, разработанный в том числе в работах T. Hutchinson и A. Waters. Он предполагает отбор содержания обучения с учётом целей, потребностей и будущих профессиональных задач обучающихся. В техническом вузе это означает, что языковые средства осваиваются не изолированно, а в связи с типичными коммуникативными действиями: описанием устройства или процесса, объяснением причин неисправности, обсуждением проектных решений, инструктажем и презентацией результатов. Следовательно, развитие устной речи целесообразно организовывать вокруг профессионально значимых задач, объединяющих профильную лексику, грамматические конструкции и речевые стратегии. Такой подход позволяет рассматривать ESP не только как отбор специальной лексики, но и как средство подготовки к взаимодействию в конкретных профессиональных контекстах [2, с. 24–26].

Применение искусственного интеллекта в языковом образовании расширяет возможности индивидуализации практики и организации самостоятельной работы. В частности, диалоговые системы могут предлагать обучающемуся дополнительные вопросы, адаптировать сложность речевой задачи и давать предварительную обратную связь. Однако ответ системы не следует считать безусловно правильным: профессиональные сведения и языковые исправления требуют критической проверки. Исследования применения генеративного ИИ в ESP обращают внимание как на потенциал поддержки самостоятельного обучения, так и на риск чрезмерной зависимости от готовых ответов [7; 8]. В обучении устной речи это особенно важно: цель взаимодействия с ИИ состоит не в получении заранее подготовленного текста, а в самостоятельном формулировании высказываний, реагировании на вопросы и развитии способности поддерживать диалог. Поэтому ИИ-агент должен выступать инструментом речевой практики, а не заменой преподавателя или самостоятельной деятельности студента.

Для проектирования ИИ-агента могут быть использованы положения модели C.H.A.T.S. (Conversational, Holistic, Authentic, Transformative, Situated), в которой взаимодействие с ИИ рассматривается как диалоговое, комплексное, аутентичное, способствующее рефлексии и привязанное к конкретной ситуации [1, с. 3-5]. В

контексте технического образования эти принципы предполагают, что обучающийся не только отвечает на вопросы агента, но и объясняет решения, уточняет информацию, реагирует на изменяющиеся условия и анализирует собственные ошибки. Дополнительно может применяться трёхуровневая последовательность AI-enhanced ESP, описанная Nagachevska: linguistic support - communicative simulation - cognitive integration [2, с. 27–29]. Первый уровень - языковая поддержка - включает предварительную работу с профильной лексикой, речевыми клише, грамматикой и произношением. Второй уровень - коммуникативное моделирование - предполагает ролевой диалог, например обсуждение технической неисправности или участие в рабочем совещании. Третий уровень когнитивная интеграция направлен на осмысление полученного опыта: обучающийся анализирует обратную связь, объясняет выбор языковых средств, исправляет ошибки и повторно выполняет задачу. Таким образом, языковая подготовка связывается с применением знаний в профессиональном взаимодействии и последующей рефлексией. Эти модели рассматриваются в статье как теоретические ориентиры для проектирования, а не как доказательство эффективности предлагаемого агента.

При проектировании профессионально ориентированного ИИ-агента необходимо учитывать профиль подготовки студентов: авиацию и космонавтику, строительство и архитектуру, инженерию или робототехнику. Для каждого направления целесообразно формировать отдельные тематические сценарии, словарь и набор коммуникативных задач. В качестве примера рассмотрим концепцию AI Aerospace English Tutor для студентов авиационно-космического профиля. Его содержание может включать профессиональную лексику (spacecraft - космический аппарат; launch vehicle - ракета-носитель; orbital mechanics - орбитальная механика; payload - полезная нагрузка) и сценарии общения, соответствующие учебным целям.

Предполагаемый сценарий работы состоит из нескольких этапов. Сначала студент выбирает тему, тип задания и ориентировочный уровень сложности. Затем он повторяет ключевую лексику и речевые конструкции. После этого агент предлагает ролевую ситуацию, например, обсуждение параметров космического аппарата, подготовку краткого доклада или обсуждение технической проблемы в команде и поддерживает диалог на английском языке. Агент задаёт уточняющие вопросы, предлагает студенту аргументировать решения и по завершении практики предоставляет структурированную обратную связь по понятности высказывания, использованию целевой лексики и типичным языковым ошибкам. При необходимости студент может повторить задание с учётом рекомендаций.

Исправления желательно сопровождать кратким объяснением и примерами, а не только выдавать готовый вариант ответа.

Технически подобный сценарий может быть реализован с помощью платформы, поддерживающей настройку инструкций для языковой модели, а при необходимости интеграцию голосового интерфейса и веб-страницы. Однако выбор конкретного сервиса, настройка агента и создание сайта представляют собой отдельные этапы разработки и не являются автоматически обеспеченными самим фактом использования языковой модели. Предложенный AI Aerospace English Tutor является концептуальной моделью: его применимость и результативность должны быть проверены в дальнейшей опытной работе. Аналогичная структура может быть адаптирована для строительных, архитектурных, инженерных и робототехнических специальностей путём замены профессиональных сценариев и языкового материала.

Несмотря на потенциальные дидактические возможности, применение ИИ-агентов связано с рядом ограничений. Во-первых, ответы системы могут содержать фактические ошибки или не учитывать особенности конкретной профессиональной ситуации, поэтому техническая информация и языковые рекомендации нуждаются в проверке. Во-вторых, при использовании голосовых функций могут обрабатываться аудиозаписи и иные пользовательские данные; обучающимся необходимо сообщать, какие данные собираются и как используются, а выбор инструмента должен учитывать требования конфиденциальности. В-третьих, существует риск подмены самостоятельной речевой деятельности готовыми ответами системы. Чтобы снизить этот риск, следует предлагать задания, требующие самостоятельного ответа, уточнения, аргументации и последующей рефлексии. Наконец, ИИ не обеспечивает полноценной замены живого общения, в котором важны эмоциональные, социальные и межкультурные аспекты. Этические принципы прозрачности, ответственности и защиты данных должны учитываться при внедрении ИИ в образование [10]. Следовательно, ИИ-агент целесообразно использовать как дополнительное средство практики при сохранении роли преподавателя в постановке целей, проверке результатов и развитии критического отношения к ответам системы.

Исследования диалоговых генеративных систем в обучении иностранному языку рассматривают их связь с готовностью обучающихся вступать в коммуникацию, субъективной уверенностью и тревожностью при говорении [4; 9]. Эти результаты позволяют предположить, что возможность тренироваться в индивидуальном темпе и повторять диалог без оценки со стороны группы может быть полезной для части студентов. Вместе с тем перенос этих выводов на студентов конкретных технических

специальностей и на предложенную концепцию агента требует осторожности: результат зависит от уровня владения языком, содержания заданий, качества обратной связи и организации занятий. С методической точки зрения целесообразно использовать агента поэтапно: на начальном этапе для отработки базовых речевых моделей и профильной лексики; на более продвинутом для моделирования обсуждений, презентаций, переговоров и объяснения технических решений. Преподаватель при этом определяет цели, проверяет корректность профессионального содержания и помогает студентам анализировать собственный прогресс.

Проведённый теоретический анализ позволяет заключить, что профессионально ориентированные ИИ-агенты могут рассматриваться как дополнительный инструмент организации устной иноязычной практики студентов технических специальностей. В статье предложена концепция AI Aerospace English Tutor, построенная на сочетании предварительной языковой поддержки, моделирования профессионального диалога и последующей рефлексии. Её методический потенциал состоит в возможности связывать профильную лексику с коммуникативными задачами, обеспечивать повторяемую практику и предоставлять обратную связь. При этом в настоящей работе не проводилась эмпирическая проверка эффективности агента, поэтому выводы относятся к теоретическому обоснованию и проектной модели, а не к подтверждённым образовательным результатам. Практическая реализация предполагает педагогическое сопровождение, проверку профессиональной и языковой корректности ответов, защиту пользовательских данных и сохранение самостоятельности обучающихся. Перспективой дальнейшего исследования является апробация модели с последующей оценкой качества устных высказываний, вовлечённости студентов и их отношения к речевой практике с ИИ.

Список литературы

1. Abdallah M. M. S. The C.H.A.T.S. Model: A Framework for AI-Driven Language Learning in the Digital Age [Электронный ресурс]. - 2025. - 45 p. - URL: https://eric.ed.gov/?id=ED673561 (дата обращения: 29.07.2026).
2. Nagachevska O. O. AI-Enhanced ESP Instruction for Technical Students: Advancing Professional Communication and Strategic Decision-Making // AI Horizons in Higher Education: Global Perspectives on Innovation, Ethics and Future Competencies. - 2025. - Гл.
3. Карпович Э. М. Применение искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Серия: Методика преподавания языка и литературы. - 2023. - № 4 (21). - URL: https://scipress.ru/fam/articles/primenenie-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii-inostrannym-yazykam.html (дата обращения: 29.07.2026).

4. Huang Y., Kakham P. The impacts of AI conversational agents on EFL learners' oral proficiency and foreign language speaking anxiety // Frontiers in Education. - 2026. - Vol. 11. - Art. 1799269. - DOI: 10.3389/feduc.2026.1799269. - URL: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2026.1799269/full (дата обращения: 29.07.2026).
5. Wang C., Zou B., Du Y., Wang Z. The impact of different conversational generative AI chatbots on EFL learners: An analysis of willingness to communicate, foreign language speaking anxiety, and self-perceived communicative competence // System. - 2024. - Vol. 127. - Art. 103533. - DOI: 10.1016/j.system.2024.103533.
6. Маслиева Е. С., Осадчая И. Ю. К вопросу о ценностных ориентациях студентов при обучении иностранному языку в условиях SHIVA-мира // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. - 2025. - № 02 (103). - URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/k-voprosu-o-tsennostnykh-orientatsiyakh-studentov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-usloviyakh-shiva-mira.html (дата обращения: 29.07.2026).
7. Ngo T. N., Hastie D. Artificial Intelligence for Academic Purposes (AIAP): Integrating AI literacy into an EAP module // English for Specific Purposes. - 2025. - Vol. 77. - P. 20–38. - DOI: 10.1016/j.esp.2024.09.001.
8. The correlation between ChatGPT use and learning autonomy among ESP students [Электронный ресурс]. - 2025. - DOI: 10.1080/2331186X.2025.2517508. - URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2025.2517508.
9. Ma Y., Wang Z., Pang H. The more the merrier? Examining the effects of a conversational agent on EFL learners' speaking in three conditions // Computers & Education. - 2025. - Vol. 239. - Art. 105442. - DOI: 10.1016/j.compedu.2025.105442.
10. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. - Paris : UNESCO, 2021. - URL: https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-ethics-artificial-intelligence (дата обращения: 09.10.2026).

Дата публикации 31.10.2026

УДК 371

Маматов П.Г., Твердохлеб А.А. Роль педагога в формировании культуры кибербезопасности школьников в цифровой образовательной среде

Маматов Павел Геннадьевич
аспирант кафедры педагогики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет», РФ, г. Белгород
Mamatov_P@bsuedu.ru

Твердохлеб Арина Андреевна
студент кафедры английского языка и методики преподавания, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, РФ, г. Белгород
tverdohlebarina@gmail.com

The Role of the Teacher in Fostering Schoolchildren's Cybersecurity Culture in the Digital Educational Environment

Mamatov Pavel Gennadyevich
postgraduate student at the Department of Pedagogy
Belgorod State National Research University, Russia, Belgorod

Tverdokhleb Arina Andreevna
student of the Department of English Language and Teaching Methodology
Belgorod State National Research University, Russia, Belgorod

Аннотация. В статье рассматривается роль педагога в формировании культуры кибербезопасности школьников в цифровой образовательной среде. Обосновывается необходимость перехода от узкотехнического понимания кибербезопасности к интегративной психолого-педагогической модели, включающей цифровую гигиену, критическое мышление, эмоциональную саморегуляцию и правовую культуру. На основе анализа современных исследований выявлены риски цифровой социализации подростков и дефициты готовности педагогов. Предложены направления работы педагога. Особое внимание уделено взаимодействию педагога с психологом, родителями и IT-специалистом.

Ключевые слова: персональная кибербезопасность, цифровая образовательная среда, культура кибербезопасности, учитель, цифровая гигиена, медиаграмотность, профилактика.

Abstract. The article deals with the teacher's role in developing schoolchildren's cybersecurity culture in the digital educational environment. The necessity of transition from a narrow technical understanding of cybersecurity to an integrative psychological and pedagogical model including digital hygiene, critical thinking, emotional self-regulation and legal culture is substantiated. Based on the analysis of current research, the risks of adolescents' digital socialization and teachers' readiness deficits are identified. Directions for the teacher's work have been proposed. Special attention is paid to the teacher's interaction with a psychologist, parents and IT specialists.

Keywords: personal cybersecurity, digital educational environment, cybersecurity culture, teacher, digital hygiene, media literacy, prevention.

Цифровая среда давно стала частью повседневной жизни школы. Учителя используют образовательные платформы, электронные журналы, мессенджеры и облачные сервисы. Школьники обращаются к цифровым ресурсам не только во время уроков, но и при выполнении домашних заданий, поиске информации, общении со сверстниками. Однако привычность этих инструментов ещё не означает, что дети умеют безопасно ими пользоваться. Напротив, чем активнее школьники взаимодействуют с цифровой средой, тем чаще возникают ситуации, в которых они оказываются уязвимыми перед киберугрозами. Речь идёт не только о мошенничестве, утечках персональных данных или взломе аккаунтов. Не менее серьёзную проблему представляют кибербуллинг, распространение деструктивного контента, манипуляции и различные формы психологического давления в сети. Защитить школьника от подобных угроз исключительно техническими средствами невозможно. Даже надёжные настройки безопасности не помогут, если ребёнок не способен распознать обман, оценить последствия собственных действий или принять обоснованное решение в ситуации цифрового риска. Поэтому на первый план выходит формирование культуры кибербезопасности.

Под культурой кибербезопасности школьника мы понимаем интегративное качество личности, проявляющееся в способности распознавать цифровые угрозы, предупреждать их возникновение и минимизировать возможные негативные последствия. При этом речь не идёт об ограничении цифровой активности. Напротив, школьник должен уметь полноценно использовать возможности цифровой среды для обучения, общения и саморазвития, осознавая связанные с этим риски и принимая ответственность за собственные действия.

Цель статьи – показать, какую роль играет педагог в формировании культуры кибербезопасности школьников и определить основные направления, методы и условия этой работы.

Рассмотрев кибербезопасность школьника как психолого-педагогическую проблему, необходимо сделать вывод, что исследования последних лет фиксируют противоречивость влияния интернет-среды на психическое развитие подростков. С одной стороны, цифровые ресурсы выступают средством решения возрастных задач развития, удовлетворения потребности в общении, признании, информации и поддержке. С другой стороны, они могут провоцировать проблемные переживания, тревожность, эмоциональную неустойчивость и формировать деструктивные модели

поведения [1]. В исследовании Л.А. Регуш и соавторов показано, что интернет-среда становится источником проблемных переживаний не для всех подростков: 17,3% имеют низкий уровень проблемной озабоченности, 15,7% – высокий, а у большинства (67%) – средний уровень. При этом подростки используют Интернет как ресурс совладания с проблемами независимо от уровня проблемных переживаний [1].

Насколько эта способность сформирована у современных школьников? Результаты исследований позволяют говорить о существенном противоречии между активным использованием цифровых технологий и готовностью к безопасному поведению в сети. Так, Е.А. Запарова установила, что 67% опрошенных школьников демонстрируют высокую техническую активность, но при этом недостаточно критично оценивают цифровой контент. У 42% отсутствуют сформированные стратегии поведения в ситуациях кибербуллинга, а 58% склонны доверять недостоверной информации [2].

Похожую картину показывают данные «Лаборатории Касперского». Более 60% респондентов в возрасте от 7 до 18 лет сталкивались с различными онлайн-угрозами, в том числе кражей аккаунтов, кибербуллингом и мошенничеством. При этом лишь около трети подростков осознают риски, возникающие при публикации личных фотографий и сведений о своём местоположении [7]. Получается, что школьник может уверенно пользоваться цифровыми сервисами, быстро находить информацию, свободно общаться в социальных сетях, но при этом не замечать угроз, с которыми сталкивается. Владение технологиями само по себе не обеспечивает безопасного поведения. Именно этот разрыв между цифровой активностью и осознанностью действий требует педагогического внимания. Следовательно, формирование культуры кибербезопасности требует целенаправленной педагогической деятельности, включающей когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты. При этом эффективность такой деятельности во многом определяется учётом возрастных особенностей школьников, поскольку именно подростковый возраст является сензитивным периодом для становления идентичности, социального признания и эмоциональной автономии. Цифровая среда становится для подростка пространством самоидентификации, общения и экспериментирования. Вместе с тем возрастные особенности – импульсивность, потребность в признании, страх упустить важное, склонность к риску – повышают уязвимость школьников перед манипулятивным воздействием. Исследования показывают, что активная вовлеченность в киберкоммуникацию может сопровождаться эмоциональной отчужденностью, снижением способности

контролировать эмоциональные реакции, трансформацией мыслительных операций и моральных установок [1].

Кроме того, цифровая среда создает эффект «разрыва знания и действия»: школьники могут знать о двухфакторной аутентификации, но не применять ее; понимать опасность перехода по незнакомым ссылкам, но все равно переходить по ним. Е.А. Запарова указывает, что 63% подростков не меняли пароль от социальных сетей в течение последнего года, 41% переходят по ссылкам от незнакомцев, 27% когда-либо отправляли незнакомым людям свои фотографии или личную информацию [2]. Это означает, что педагогическая работа должна быть направлена не только на информирование, но и на формирование устойчивых поведенческих навыков и эмоциональной саморегуляции.

Перечисленные факты указывают на растущую потребность в педагоге, способном обеспечить системную профилактическую работу и сформировать у школьников устойчивые навыки безопасного поведения в цифровой среде. Именно поэтому педагог в цифровой образовательной среде выступает не только транслятором знаний, но и координатором безопасного информационного пространства, консультантом, фасилитатором и субъектом профилактики [3]. Его роль определяется несколькими функциями.

Во-первых, диагностическая функция. Педагог должен уметь выявлять признаки цифровых рисков: изменения в поведении ученика, признаки кибербуллинга, эмоционального выгорания от гиперкоммуникации, зависимости от смартфона, вовлеченности в деструктивные сообщества. Для этого необходимы не только наблюдение, но и достоверные инструменты диагностики, например анонимные опросы, анализ тональности общения в учебных чатах (с соблюдением этических норм), карты наблюдения [4].

Во-вторых, когнитивная функция. Педагог формирует у школьников систему знаний о цифровых угрозах, механизмах манипуляции, правовых нормах и алгоритмах безопасного поведения. Важно не ограничиваться перечислением правил, а объяснять психологические механизмы, лежащие в основе киберугроз: социальную инженерию, эмоциональное воздействие, эффект «третьего лица», информационные пузыри. По данным Е.А. Запаровой, наиболее знакомой угрозой для школьников является компьютерный вирус (89% могут дать верное определение), а наименее – социальная инженерия (33% путают ее с фишингом или не знают) [2]. Следовательно, необходимо усилить работу именно с социально-психологическими аспектами кибербезопасности.

Другая функция педагога – деятельностная. Знание правил ещё не гарантирует, что ребёнок воспользуется ими в нужный момент. В реальной ситуации решение нередко приходится принимать быстро, под влиянием эмоций, давления со стороны сверстников или обманчивого ощущения безопасности. Поэтому школьникам необходим опыт действий в условиях, приближённых к реальным цифровым угрозам. Педагог может организовать практико-ориентированную деятельность, в ходе которой школьники осваивают безопасные модели поведения. Это могут быть кейс-стади, ролевые игры, симуляторы фишинга, тренинги ассертивного ответа, проектные задания. Пример такой работы – модель поэтапного формирования культуры кибербезопасности Е.А. Запаровой, включающая диагностический, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный этапы [2]. Она позволяет перейти от информирования к устойчивым навыкам.

В-четвертых, рефлексивно-оценочная функция. Педагог помогает школьнику осознать собственные цифровые привычки, эмоциональные реакции и зоны уязвимости. Важным инструментом здесь является «карта цифровой уязвимости», на которой ученик фиксирует ситуации, снижающие самоконтроль [2]. Рефлексивные дискуссии, эссе, проекты позволяют перевести внешние нормы безопасности во внутренние ценности.

Кроме того, педагог выполняет посредническую функцию во взаимодействии с родителями, психологом, администрацией и IT-специалистами.Как отмечает В.В. Мантуленко, существующие подходы к профилактике часто носят фрагментарный характер и сводятся к разовым мероприятиям или техническим ограничениям. Преодоление этого требует целостной модели, интегрирующей усилия всех субъектов образовательного процесса [4].

С точки зрения направлений и методов педагогической работы, формирование культуры кибербезопасности школьников может осуществляться по нескольким взаимосвязанным направлениям.

1. Цифровая гигиена. Обучение школьников безопасному обращению с персональными данными, настройке приватности, созданию надежных паролей, использованию двухфакторной аутентификации, распознаванию фишинговых сайтов и сообщений [2]. Практикумы и симуляторы позволяют отработать эти навыки в безопасной среде.

2. Критическое мышление и медиаграмотность. Развитие умений верифицировать информацию, анализировать источник, проверять домен и автора, сопоставлять данные из разных источников, распознавать манипулятивные техники

и фейки. Исследования показывают, что более 80% старшеклассников не способны надежно дифференцировать рекламный и новостной контент, а 60% склонны доверять изображениям в социальных сетях без верификации источника [4]. Поэтому работа с кейсами, фактчекинг, анализ медиатекстов становятся обязательными элементами.

3. Эмоционально-ценностное развитие. Формирование ответственного отношения к цифровым данным, развитие эмпатии, навыков эмоциональной саморегуляции при провокациях, осознание последствий цифрового следа для репутации и будущей карьеры. Ролевые игры, рефлексивные круги, дискуссии помогают школьникам прожить сложные ситуации и выработать внутренние ориентиры [7].

4. Правовая культура. Ознакомление с нормативными актами, регулирующими информационную безопасность, защиту персональных данных, противодействие экстремизму и кибербуллингу [3]. Важно не просто знать законы, но и понимать ответственность за их нарушение, а также уметь защищать свои права [7].

5. Социально-проектная деятельность. Создание школьных «кибердружин», просветительских проектов, видеороликов, памяток, мемов, квизов. Такая деятельность превращает школьников из пассивных объектов защиты в активных агентов безопасной цифровой среды [4]. Это способствует формированию просоциальных норм и ответственности.

Среди методов наиболее эффективными являются: кейс-стади, ролевые игры, тренинги, деловые игры, проектная деятельность, рефлексивные дискуссии, работа с симуляторами, облачные сервисы и интерактивные задания. Важно, чтобы эти методы использовались системно, а не эпизодически, и были интегрированы в урочную и внеурочную деятельность [7].

Вместе с тем сами по себе методы и направления не гарантируют результата, поскольку эффективность формирования культуры кибербезопасности зависит от ряда условий, без соблюдения которых даже продуманная система занятий остаётся лишь набором отдельных мероприятий.

Во-первых, необходима готовность самого педагога. В.В. Мантуленко отмечает дефицит готовности педагогических кадров к системной профилактической работе, низкий уровень знаний в области цифровых угроз, отсутствие уверенности в процедурах вмешательства и смещение ответственности на других акторов [4]. Поэтому важны программы повышения квалификации, направленные на развитие медиакомпетентности, киберпсихологии и навыков профилактической работы.

Во-вторых, требуется междисциплинарный подход. Кибербезопасность личности должна рассматриваться не только на уроках информатики, но и в рамках обществознания, ОБЖ, литературы, классных часов. Интеграция позволяет обсуждать цифровые права, виртуальную идентичность, авторское право, этику общения в сети [7].

В-третьих, необходимо партнерство с родителями. Родители должны знать о цифровых рисках, уметь настраивать родительский контроль, распознавать сигналы дистресса у ребенка после онлайн-активности, поддерживать доверительные отношения. Отдельный трек для родителей – лекции, практикумы, консультации – повышает эффективность профилактики [4].

В-четвертых, важна этическая ориентированность. Профилактика не должна строиться на запретах и тотальном контроле, ведь ее ядром является воспитание цифрового гражданства, основанного на уважении, эмпатии и критическом мышлении. Только в этом случае школьник принимает безопасное поведение как внутреннюю ценность, а не как внешнее ограничение.

Эффективность предложенных мер подтверждается экспериментальными данными. В исследовании Е. А. Запаровой в экспериментальной группе, где модель реализовывалась в полном объёме, средний прирост интегрального показателя кибербезопасности составил 42,3 балла ($p < 0,001$), а 73 % школьников действовали верно в смоделированных стрессовых ситуациях, тогда как в контрольной группе – лишь 19 % [2].

Е.А. Запарова в своем исследовании показывает, что целенаправленная педагогическая работа способна существенно изменить поведение школьников. В экспериментальной группе, где модель была реализована в полном объёме, средний прирост интегрального показателя кибербезопасности составил 42,3 балла ($p < 0,001$). При выполнении заданий, моделирующих стрессовые ситуации, 73% участников экспериментальной группы выбирали правильные действия. В контрольной группе этот показатель составил лишь 19% [2].

Особенно показательно последнее различие. Оно позволяет оценивать результаты педагогической работы не только по тому, насколько хорошо школьники запомнили информацию о киберугрозах, но и по их способности действовать в потенциально опасных обстоятельствах. Для формирования культуры кибербезопасности это принципиально: конечный результат определяется не количеством усвоенных правил, а тем, становятся ли они основой осознанного поведения.

Таким образом, формирование культуры кибербезопасности школьников является актуальной задачей современной школы. Цифровая образовательная среда предоставляет новые возможности для обучения и развития, но одновременно с этим создает риски для психологического благополучия, приватности и социальной безопасности. Ключевым субъектом профилактики этих рисков становится педагог. Всё это заставляет по-новому рассматривать роль педагога в цифровой образовательной среде. Он не может полностью исключить киберугрозы из жизни школьников, да и сама такая задача едва ли осуществима. Однако педагог способен создать условия, в которых дети научатся замечать риски, критически оценивать информацию, контролировать собственные реакции и принимать более обоснованные решения. Такая деятельность не ограничивается отдельными профилактическими беседами или занятиями по цифровой грамотности. Она предполагает диагностику знаний и поведенческих установок школьников, развитие критического мышления и эмоциональной саморегуляции, формирование правовой культуры, а главное – включение обучающихся в практическую деятельность, позволяющую освоить безопасные способы взаимодействия с цифровой средой. Как отмечают О. Д. Зайцева, С. Н. Степенко, В. И. Судакова и О. А. Чехова: «Учитель, вооруженный методическими знаниями и педагогической рефлексией, способен превратить цифровую среду из источника рисков в пространство развития, творчества и ответственного гражданства» [5, с. 77]. Эффективная работа требует системного, междисциплинарного и коллаборативного подхода с участием педагогов, психологов, родителей, IT-специалистов и самих школьников. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются разработка диагностического инструментария для оценки цифрового благополучия образовательной среды, а также изучение долгосрочных эффектов профилактических моделей на психологический климат и цифровую устойчивость обучающихся.

Представляется, что дальнейшие исследования должны быть направлены и на изучение долгосрочных результатов профилактических моделей, их влияния на психологический климат образовательной организации и устойчивость безопасных поведенческих практик. В конечном счёте задача педагога заключается не в том, чтобы научить школьника избегать интернета или опасаться любого незнакомого действия. Гораздо важнее сформировать способность самостоятельно ориентироваться в цифровой среде, понимать последствия собственного выбора и сохранять безопасность без отказа от возможностей, которые эта среда предоставляет.

Список литературы

1. Регуш Л. А., Алексеева Е. В., Веретина О. Р. и др. Интернет-среда как источник психологических проблем и ресурс для совладания с ними у подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2024. № 212. С. 146–160. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/internet-sreda-kak-istochnik-psihologicheskih-problem-i-resurs-dlya-sovladaniya-s-nimi-u-podrostkov (дата обращения: 17.10.2026).
2. Запарова Е.А. Формирование компетенций кибербезопасности у школьников // Педагогическая перспектива. 2026. № 2(22). С. 85–93. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://doi.org/10.55523/27822559_2026_2(22)_85 (дата обращения: 18.10.2026)
3. Николаева А. А., Савченко И. А., Зиновьева Н. А. Роль учителя в обеспечении информационной безопасности современных школьников // Вестник Московского государственного психолого-педагогического университета. 2018. № 1 (22). С. 27–32. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-uchitelya-v-obespechenii-informatsionnoy-bezopasnosti-sovremennyh-shkolnikov (дата обращения: 19.10.2026).
4. Мантуленко В. В. Кибербезопасность обучающихся в цифровой образовательной среде: психолого-педагогические аспекты профилактики // Russian Journal of Education and Psychology. 2026. Т. 17, № 1-1. С. 215–236. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbezopasnost-obuchayuschihsya-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede-psihologo-pedagogicheskie-aspekty-profilaktiki (дата обращения: 19.10.2026).
5. Зайцева О.Д., Степенко С.Н., Судакова В.И., Чехова О.А. Цифровые навыки школьников: содержание, развитие и педагогическое сопровождение // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2026. № 03 (116). [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://scipress.ru/pedagogy/articles/tsifrovye-navyki-shkolnikov-soderzhanie-razvitie-i-pedagogicheskoe-soprovozhdenie.html (Дата обращения: 21.10.2026).

Список источников

6. Лаборатория Касперского. (2023). Взрослые и дети в интернете: аналитический отчёт 2023 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://kids.kaspersky.ru/article/vzroslye_i_deti_v_internete_analiticheskiy_otchet_2023 (дата обращения: 12.01.2026)
7. Гафарова Е. А., Диденко Г. А., Шварцкоп О. Н. Педагогическое взаимодействие в современной информационно-образовательной среде: кибербезопасность личности: учебное пособие. Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2024. 152 с.

Дата публикации 31.10.2026

УДК 378.147:811.1.

Махаева А.К. Персонализация обучения иностранному языку в цифровой образовательной среде вуза (на примере Карагандинского университета Казпотребсоюза)

Махаева Асель Калыковна
старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков
Карагандинский университет Казпотребсоюза, Казахстан, г. Караганда

Personalization of Foreign Language Learning in the Digital Educational Environment of a Higher Education Institution (A Case Study of Karaganda University of Kazpotrebsoyuz)

Makhaeva Assel Kalykovna
Senior Lecturer, Department of Foreign and Russian Languages
Karaganda University of Kazpotrebsoyuz, Kazakhstan, Karaganda

Аннотация. В статье рассматриваются особенности персонализации обучения иностранному языку в цифровой образовательной среде вуза на примере Карагандинского университета Казпотребсоюза (КарУК). Раскрываются возможности LMS KEU, Platonus и цифровых технологий для учёта уровня языковой подготовки, образовательных потребностей и профессиональных интересов студентов. Особое внимание уделяется формированию индивидуальной образовательной траектории и роли преподавателя в сопровождении персонализированного обучения.

Ключевые слова: персонализация обучения, иностранный язык, цифровая образовательная среда, высшее образование, LMS KEU, Platonus, индивидуальная образовательная траектория, дистанционные образовательные технологии.

Abstract. The article examines the specific features of foreign language learning personalization in the digital educational environment of a higher education institution, using Karaganda University of Kazpotrebsoyuz as a case study. It explores the potential of LMS KEU, Platonus, and digital technologies to take into account students' language proficiency levels, educational needs, and professional interests. Particular attention is paid to the development of individual learning trajectories and the role of the teacher in supporting personalized learning.

Keywords: personalized learning, foreign language, digital educational environment, higher education, LMS KEU, Platonus, individual learning trajectory, distance learning technologies.

Введение

Цифровая трансформация является одним из значимых направлений развития современного высшего образования. Использование цифровых технологий изменяет не только способы передачи учебной информации, но и организацию самостоятельной работы студентов, формы взаимодействия преподавателя и обучающихся, а также подходы к оцениванию образовательных результатов [1,7]. Е.

Б. Аймагамбетов отмечает, что цифровая трансформация высшего образования связана с изменением образовательной среды и расширением возможностей применения современных технологий в обучении.

Важным направлением этих изменений является персонализация обучения. Традиционная модель предполагает работу с академической группой преимущественно по единой программе, в едином темпе и с использованием одинаковых учебных материалов. Однако студенты отличаются уровнем подготовки, мотивацией, интересами и образовательными целями.

Особенно заметны данные различия при изучении иностранного языка. В одной группе могут находиться обучающиеся с различным уровнем языковой компетенции, поэтому использование одинаковых заданий не всегда обеспечивает необходимую эффективность обучения. Цифровая образовательная среда позволяет частично решить данную проблему посредством разноуровневых заданий, электронных ресурсов, дистанционных технологий и индивидуальной обратной связи [2].

Для КарУ Казпотребсоюза данное направление является особенно актуальным. Университет готовит специалистов различных профессиональных направлений, что предполагает необходимость учитывать профильные и академические потребности обучающихся при организации преподавания иностранного языка. В этой связи особое значение приобретает повышение качества образовательного процесса, внедрение современных педагогических и цифровых технологий, а также совершенствование содержания обучения в соответствии с актуальными требованиями системы высшего образования и запросами современного рынка труда.

Цель статьи - рассмотреть возможности персонализации обучения иностранному языку в цифровой образовательной среде КарУК и определить роль цифровых технологий в формировании индивидуальной образовательной траектории студентов.

Персонализация обучения иностранному языку

Персонализация обучения предполагает организацию образовательного процесса с учётом индивидуальных особенностей, потребностей, возможностей и целей каждого обучающегося. В отличие от традиционной модели, ориентированной преимущественно на средний уровень академической группы, персонализированный подход предполагает дифференциацию содержания, заданий и темпа обучения [3].

При изучении иностранного языка персонализация может осуществляться с учётом нескольких основных факторов: уровня языковой подготовки,

образовательных целей, профессиональных интересов, мотивации и индивидуального темпа обучения.

Первым этапом является определение исходного уровня владения иностранным языком. Диагностическое тестирование позволяет выявить сильные и слабые стороны обучающегося. На основании результатов студентам могут предлагаться задания различной сложности.

Например, студенты с недостаточным уровнем подготовки могут выполнять дополнительные грамматические и лексические упражнения, тогда как более подготовленные обучающиеся могут работать с аутентичными текстами, участвовать в дискуссиях и выполнять творческие задания.

Не менее важным является учёт профессиональной направленности обучения. Для студентов экономических специальностей целесообразно использовать лексику и ситуации, связанные с бизнесом, финансами и международной торговлей. Для будущих специалистов в сфере логистики актуальными являются темы международных перевозок, цепочек поставок и деловой коммуникации. Студентам цифровых направлений могут предлагаться материалы, связанные с информационными технологиями, искусственным интеллектом и цифровой экономикой.

Таким образом, персонализация способствует не только повышению языковой компетенции, но и профессиональной направленности обучения.

Цифровая образовательная среда КарУК

В современных условиях цифровая образовательная среда является важным инструментом организации учебного процесса. В КарУК используются цифровые системы, обеспечивающие взаимодействие преподавателей и студентов, доступ к учебным материалам и контроль образовательных результатов.

Одним из инструментов является LMS KEU, позволяющая размещать учебный контент, задания, тесты и дополнительные материалы. Использование данной системы создаёт возможности для дифференциации учебных заданий и организации самостоятельной работы студентов.

Кроме того, цифровая образовательная среда предоставляет возможности для организации смешанного обучения, использования мультимедийных ресурсов, электронных библиотек и интерактивных инструментов. Применение аудио- и видеоматериалов, электронных презентаций, онлайн-тестирования и интерактивных упражнений позволяет разнообразить формы представления учебной информации и учитывать различные способы её восприятия студентами. Это особенно актуально

при изучении иностранного языка, поскольку способствует развитию навыков аудирования, чтения, письма и говорения [4,9].

Система Platonus также является частью цифровой инфраструктуры университета и обеспечивает сопровождение образовательного процесса. Использование цифровых систем позволяет сделать обучение более гибким и доступным, а также обеспечить регулярный мониторинг результатов студентов. В частности, функциональные возможности цифровых платформ позволяют организовывать доступ к учебным материалам с учётом уровня подготовки студентов, отслеживать индивидуальную динамику выполнения заданий, анализировать результаты тестирования, формировать отчёты об успеваемости и своевременно выявлять пробелы в знаниях, что создаёт условия для корректировки индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося.

При обучении иностранному языку цифровая среда может использоваться для размещения материалов различного уровня сложности. Например, преподаватель может сформировать базовый, средний и продвинутый уровни заданий. Студент получает возможность работать с материалами, соответствующими его уровню подготовки, а при необходимости возвращаться к ранее изученному материалу.

Особую ценность представляет возможность оперативной обратной связи. Результаты выполнения тестов и заданий позволяют студенту определить собственные трудности, а преподавателю - своевременно скорректировать содержание дальнейшей работы.

Таким образом, цифровые образовательные ресурсы создают технологическую основу для реализации персонализированного подхода

Индивидуальная образовательная траектория

Одним из ключевых результатов персонализации является формирование индивидуальной образовательной траектории. Она предполагает определённую последовательность освоения материала с учётом индивидуальных целей и возможностей студента.

При изучении иностранного языка индивидуальная траектория может включать несколько компонентов: диагностическое тестирование, постановку индивидуальных целей, выбор учебных материалов, выполнение разноуровневых заданий и регулярную оценку результатов.

Например, один студент может сосредоточиться на развитии навыков устной коммуникации, другой - на академическом письме, третий - на профессиональной лексике. При этом все обучающиеся достигают общих результатов, предусмотренных

образовательной программой, но используют различные дополнительные ресурсы и виды деятельности.

Перспективным является использование электронного портфолио, в котором студент может сохранять письменные работы, презентации, результаты тестирования и проекты. Это позволяет отслеживать индивидуальный прогресс и формирует навыки самооценки и рефлексии.

Индивидуальная траектория особенно эффективна при сочетании обязательного и вариативного содержания. Обязательная часть обеспечивает достижение установленных образовательных результатов, а вариативная позволяет студенту выбирать темы и виды деятельности в соответствии со своими интересами.

Цифровые инструменты и искусственный интеллект

Развитие цифровых технологий значительно расширяет возможности персонализации обучения иностранному языку. Наряду с LMS могут использоваться интерактивные упражнения, видеоматериалы, онлайн-тестирование, электронные словари и инструменты искусственного интеллекта.

Искусственный интеллект может применяться для создания индивидуальных заданий, адаптации текстов к уровню обучающегося, моделирования коммуникативных ситуаций и предоставления дополнительной обратной связи.

Например, студент может использовать цифровой инструмент для тренировки делового диалога, подготовки презентации или совершенствования письменной речи. Преподаватель, в свою очередь, может применять технологии искусственного интеллекта при подготовке разноуровневых заданий и дополнительных учебных материалов.

В рекомендациях UNESCO по использованию генеративного искусственного интеллекта в образовании особое внимание уделяется соблюдению принципов человекоцентричности, обеспечению безопасности персональных данных, доступности цифровых ресурсов для всех обучающихся, а также сохранению ведущей роли преподавателя в образовательном процессе. Следовательно, искусственный интеллект целесообразно рассматривать не как замену преподавателя, а как дополнительный инструмент персонализации [5,8].

Роль преподавателя в персонализированном обучении

Несмотря на развитие цифровых технологий, центральная роль в организации образовательного процесса сохраняется за преподавателем. Цифровая среда предоставляет инструменты, однако именно преподаватель определяет цели обучения, содержание курса и способы педагогического сопровождения студентов.

Преподаватель анализирует результаты диагностического тестирования, выявляет индивидуальные трудности, подбирает соответствующие материалы и корректирует образовательную траекторию.

Особое значение имеет обратная связь. Автоматизированные системы могут проверить тестовые задания, однако оценка устной и письменной речи требует профессионального педагогического анализа.

В условиях персонализированного обучения преподаватель становится организатором образовательной среды, консультантом и наставником. Его задача заключается не только в передаче знаний, но и в формировании самостоятельности, мотивации и ответственности студентов за результаты собственного обучения.

Для эффективного применения цифровых технологий преподавателю также необходимо постоянно совершенствовать цифровую компетентность и знакомиться с новыми образовательными инструментами [6].

Практическая значимость персонализации обучения

Для дальнейшего развития персонализированного обучения иностранному языку в Карагандинском университете Казпотребсоюза целесообразно использовать комплексную модель, включающую:

- входную диагностику уровня иностранного языка;
- определение индивидуальных образовательных целей;
- разноуровневые задания;
- профессионально ориентированный учебный контент;
- дополнительные цифровые ресурсы;
- регулярный мониторинг результатов;
- индивидуальную обратную связь.

Практически данная модель может быть реализована в рамках дисциплины «Иностранный язык» посредством сочетания общего базового модуля и вариативных профессиональных модулей.

Например, студентам могут быть предложены направления Business English, Academic English, Professional Communication, Presentation Skills и English for Digital Technologies. Выбор дополнительного направления может зависеть от специальности, профессиональных интересов и уровня языковой подготовки.

Такой подход позволяет сохранить единые требования образовательной программы и одновременно предоставить студентам возможности для индивидуального развития.

Развитие университета в направлении повышения качества образования и его международной конкурентоспособности отражено и в публикациях ректора, посвящённых международному признанию КарУ Казпотребсоюза.

Выводы

Персонализация обучения иностранному языку является одним из перспективных направлений развития высшего образования в условиях цифровой трансформации. Использование цифровой образовательной среды позволяет учитывать уровень языковой подготовки студентов, их профессиональные интересы, образовательные цели и индивидуальный темп обучения [10].

На примере Карагандинского университета Казпотребсоюза можно отметить, что использование LMS KEU, Platonus и других цифровых образовательных ресурсов создаёт условия для дальнейшего развития персонализированного подхода.

Наиболее эффективной представляется модель, основанная на сочетании цифровых технологий и педагогического сопровождения. Диагностика, разноуровневые задания, профессионально ориентированный контент, цифровая обратная связь и индивидуальные рекомендации позволяют формировать образовательную траекторию, соответствующую потребностям конкретного студента.

Перспективным направлением является дальнейшее использование технологий искусственного интеллекта для адаптации учебного контента и создания индивидуальных заданий. При этом цифровые инструменты должны использоваться с учётом принципов академической честности и под контролем преподавателя.

Таким образом, персонализация обучения иностранному языку в цифровой образовательной среде может способствовать повышению качества языковой подготовки студентов, развитию их самостоятельности и мотивации, а также формированию профессионально значимых коммуникативных компетенций.

Список литературы

1. Нещадим И. О., Васильева А. Г. Ключевые особенности процесса персонализации обучения в системе высшего профессионального образования (на примере преподавания иностранного языка) // Мир университета: культура, образование. - 2024. - № 2. - С. 53–59.
2. Зубков А. Д. Индивидуализация иноязычной подготовки студентов вуза на основе цифровых образовательных технологий // Научно-педагогическое обозрение. - 2024. - Вып. 4 (56). - С. 41-49.
3. Евтеева И. С. Технологические основы создания персонализированной образовательной среды для обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза в смешанном формате // Педагогика. Вопросы теории и практики. - 2026. - Т. 11, вып. 2. - С. 312–318.
4. Газимаева Х. А., Усманов Т. И. Интеграция адаптивных цифровых платформ для персонализации освоения иностранного языка студентами университета //

Управление образованием: теория и практика. - 2025. - Т. 15, № 12-2. - С. 122–130.
5. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. - 1st ed. - Boston, MA: Center for Curriculum Redesign, 2019. - 228 p.
6. Bekmanova, G., Ongarbayev, Y., Somzhurek, B., Mukatayev, N. (2021). Personalized training model for organizing blended and lifelong distance learning courses and its effectiveness in Higher Education // Journal of Computing in Higher Education. - Vol. 33. - P. 668-683.

Список источников

7. Аймагамбетов Е. Б. Тенденции цифровой трансформации в высшем образовании // Казахстанская правда. - 2019. - 15 окт. - С. 8.
8. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? - Paris: UNESCO, 2023.
9. OECD. Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. - Paris: OECD Publishing, 2023.
10. European Commission. Digital Education Action Plan 2021-2027: Resetting Education and Training for the Digital Age. - Brussels, 2020.

Дата публикации 31.10.2026

УДК 372.881.1

Медведева Е.В. Влияние родного языка на усвоение иноязычной лексики

Медведева Елена Владимировна
Студент кафедры иноязычной коммуникации и лингводидактики
Волгоградский государственный университет, РФ, г. Волгоград
medvedevalena232@gmail.com

The influence of the native language on foreign vocabulary acquisition

Medvedeva Elena Vladimirovna
Student, Department of Foreign Language Communication and Linguodidactics
Volgograd State University, Russia, Volgograd

Аннотация. Статья посвящена вопросу о том, как родной язык влияет на освоение лексики иностранного. Разбираются понятия языкового переноса и интерференции, а также ситуации, в которых перенос помогает или, наоборот, мешает. Основное внимание уделено русскоязычным студентам, изучающим немецкий. На основе анализа литературы сформулированы практические рекомендации: осознанное сравнение языковых единиц, работа в контексте и дозированное использование родного языка в зависимости от конкретной учебной задачи.

Ключевые слова: родной язык, иноязычная лексика, языковой перенос, интерференция, немецкий язык, лексическая компетенция.

Abstract. The article deals with the influence of the native language on foreign vocabulary learning. It discusses language transfer and interference, as well as the conditions under which transfer may either facilitate or hinder acquisition. Special attention is given to Russian-speaking students of German. Drawing on research literature, the paper suggests practical recommendations that involve conscious comparison of linguistic units, contextual practice and selective use of the native language according to the specific learning task.

Keywords: native language, foreign vocabulary, language transfer, interference, German, lexical competence.

Усвоение лексики занимает центральное место в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Запомнить перевод отдельного слова недостаточно. Нужно уметь узнавать это слово в речи, соотносить его с понятием, учитывать оттенки значения, грамматические свойства и типичные сочетания [1, с. 295-296].

Когда человек начинает изучать иностранный язык, у него уже есть сформированная система родного. Новые слова не воспринимаются изолированно — они сразу соотносятся с уже известными. Это взаимодействие может облегчать обучение, если между языками есть реальные соответствия. Но оно же становится

источником ошибок, когда внешнее сходство ошибочно принимается за полное совпадение значения [2, с. 1612].

Актуальность темы связана с практическим вопросом: как именно использовать родной язык при обучении лексике, чтобы поддерживать осмысленное запоминание и одновременно снижать риск интерференции. Цель работы — обобщить основания влияния родного языка на усвоение иноязычной лексики и предложить методические приёмы, которые позволяют конструктивно работать с этим влиянием на примере немецкого языка для русскоязычных обучающихся.

1. Языковой перенос и интерференция

Языковой перенос — это использование уже имеющихся знаний при освоении нового материала. Обучающийся опирается на родной язык, на ранее изученный иностранный и на общие представления о том, как устроены языки. Сам по себе перенос не является ошибкой. Он помогает выдвигать гипотезы о значении незнакомых слов и быстрее находить смысловые соответствия. Проблема возникает тогда, когда прежние знания применяются в неподходящих условиях и приводят к интерференции — отклонению от норм изучаемого языка [3, с. 21].

Положительный перенос наблюдается в тех случаях, когда сходство действительно помогает. Немецкие слова die Universität, das Problem, die Musik имеют узнаваемые соответствия в русском. Их форма поддерживает первичное понимание и снижает нагрузку на память. Однако даже здесь нельзя ограничиваться только формой: нужно учитывать произношение, грамматический род и особенности сочетаемости [2, с. 1615].

Отрицательный перенос появляется, когда учащийся слишком широко обобщает найденное сходство или переносит в иностранный язык привычную модель родного. Классический пример — «ложные друзья переводчика». Если немецкий изучается после английского, источником интерференции может оказаться не только русский, но и английский. Исследования показывают, что при освоении второго иностранного влияние первого иностранного нередко оказывается сильнее влияния родного [2, с. 1613–1614].

В лексике интерференция проявляется по-разному: смешение внешне похожих слов, перенос значения, буквальный перевод устойчивых сочетаний, нарушение сочетаемости. Особенно коварны случаи частичного совпадения значений. Даже если два слова в словаре переводятся друг через друга, в реальной речи их употребление может заметно расходиться [1, с. 296].

2. Роль памяти, внимания и ассоциативных связей

Новое слово не существует само по себе. Оно встраивается в уже имеющуюся систему знаний: связывается с образом предмета, действием, тематической группой, синонимами и, конечно, со словами родного языка. Чем больше осмысленных связей удаётся сформировать, тем легче потом обратиться к этой лексической единице и при понимании, и при говорении [4, с. 256].

На начальном этапе родной язык часто служит опорой для понимания. Позже полезно предлагать задания, в которых учащийся работает с иностранным словом без постоянного обращения к переводу: описывает картинку, составляет короткое предложение, участвует в диалоге. Постепенно важно расширять прямые связи между словом, обозначаемым понятием и типичными ситуациями его употребления.

Внимание и память играют здесь ключевую роль. Если одновременно давать много незнакомых слов и сложные пояснения, студенту трудно выделить главное. Методически оправданно вводить лексику небольшими смысловыми группами, давать ясный контекст, а также постепенно повышать самостоятельность заданий. Для закрепления хорошо сочетать повторное предъявление слова с активным извлечением его из памяти [5, с. 1-2].

3. Методические способы конструктивного использования родного языка

Один из рабочих приёмов — сопоставление слов и выражений двух языков с обсуждением и сходств, и различий. Сравнивать стоит не ради формального поиска соответствий, а для решения конкретной учебной задачи. При работе с потенциально трудными единицами полезно предлагать студентам самим формулировать гипотезы о значении, проверять их и при необходимости корректировать [1, с. 296].

Перевод слова лучше сразу дополнять примерами употребления в типичных контекстах. Для немецкого выражения eine Entscheidung treffen можно дать несколько предложений, после чего попросить студентов составить собственные и использовать выражение в диалоге. Работа с контекстом помогает сформировать более точное представление о том, как единица реально функционирует в речи [3, с. 23].

Для устойчивого запоминания повторение лучше распределять: сразу после знакомства, на следующем занятии и через более длительный промежуток. Активное извлечение можно организовать через карточки, короткие устные опросы, заполнение пропусков или описание изображения. Проверка должна сопровождаться обратной связью.

Ошибки имеет смысл использовать как материал для дальнейшего обучения. Преподаватель может фиксировать наиболее частые лексические затруднения, группировать их по типам и подбирать упражнения. При этом не стоит автоматически считать, что любая ошибка вызвана родным языком. В многоязычной аудитории источником ложной аналогии нередко оказывается ранее изученный английский [2, с. 1616].

Оптимальная стратегия — осознанное, дозированное и ситуативное использование родного языка. Он уместен, когда нужно быстро уточнить значение, объяснить существенное различие или организовать сопоставление. Но основная практика распознавания и употребления лексики должна постепенно переходить на изучаемый язык [3, с. 22–23].

4. Практический комплекс упражнений

На основе рассмотренных положений можно предложить комплекс из четырёх упражнений для русскоязычных студентов начального или среднего уровня, изучающих немецкий.

Упражнение 1. «Сходство и различие». Студентам предлагаются слова die Universität, das Problem, die Musik. Сначала они называют предполагаемые русские соответствия, затем проверяют произношение, грамматический род и употребление в коротких предложениях. Цель — использовать сходство как опору, но не переносить автоматически все характеристики родного слова.

Упражнение 2. «Проверь аналогию». Даются немецкое bekommen и английское become. Нужно определить значение каждого слова, составить с ними предложения и объяснить, почему внешнее сходство не означает совпадения значения. Упражнение рассчитано на группы, которые уже изучают оба языка.

Упражнение 3. «Слово в контексте». Преподаватель вводит выражение eine Entscheidung treffen, предлагает соотнести его с русским «принимать решение», прочитать примеры и составить собственный. На следующем этапе студенты используют выражение в диалоге. Задача — перейти от знания перевода к реальному использованию устойчивой лексической модели.

Упражнение 4. «Вспомни и используй». Через некоторое время студенты получают смысловые подсказки или незавершённые предложения. Они самостоятельно воспроизводят немецкую лексику и употребляют её в коротком высказывании. Преподаватель обращает внимание не только на правильность перевода, но и на способность подобрать нужную форму и сочетание.

Проведённый анализ показывает, что родной язык играет существенную роль в усвоении иноязычной лексики. Он даёт систему уже известных значений и языковых моделей, с помощью которых можно выдвигать гипотезы о новых словах и формировать ассоциации. В то же время прежние знания могут становиться источником интерференции, если значение или сочетаемость переносятся без учёта норм изучаемого языка.

Характер межъязыкового влияния зависит от сходства языковых систем, уровня владения каждым языком, особенностей конкретной лексической единицы и характера учебной задачи. Если немецкий изучается после английского, необходимо учитывать возможность переноса со стороны обоих языков.

Таким образом, родной язык целесообразно рассматривать не как препятствие, которое нужно полностью устранить, а как учебный ресурс, требующий осознанного управления. Его дозированное использование в сочетании с контекстной практикой и анализом типичных ошибок создаёт условия для более глубокого усвоения лексики.

Список литературы

1. Шнягина И.В., Карандухова О.А., Пылаева Д.В. Преодоление интерференции родного языка при изучении английской лексики в современной школе: типичные ошибки и пути их коррекции // Актуальные проблемы современного общества, науки и образования. 2026. С. 295–297.
2. Самоленкова А.А. Языковая интерференция при изучении второго иностранного языка в школе: роль родного и первого иностранного языков // Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. СПб., 2020. С. 1611–1620.
3. Ибрагимова С.Д. Влияние родного языка на обучение иностранным языкам: интерференция, билингвизм и методические стратегии // Педагогический талант – 2025. МЦНП «Новая наука», 2025. С. 20–25.
4. Никанорова Н.А. Влияние родного языка (русского) на усвоение грамматики: интерференция при изучении немецкого и английского языков // Оригинальные исследования (ОРИС). 2026. № 01. С. 255–259.
5. Бороздина Н.А. Повышение эффективности овладения иностранным языком путем преодоления интерференции родного языка при вербализации пространственных отношений // Курский государственный университет. 2016. С. 1–6.

Дата публикации 23.10.2026

УДК 792.01:37.036

Миронова А.Н., Гавчук Г.С., Авдеева М.Д., Иванов Н.А. Театральная педагогика как инструмент развития эмоционального интеллекта подростков

Миронова Анна Николаевна
Кандидат педагогических наук, Старший преподаватель
ФГБОУ ВО ЯГПУ им.К.Д,Ушинского, г. Ярославль, Россия
annamir20181@mail.ru
ORCID: 0000-0003-1525-7477

Гавчук Галина Сергеевна
PhD, Младший научный сотрудник, Сергиево-Посадский музей-заповедник
г. Сергиев Посад, Россия
midk@bk.ru
ORCID: 0009-0005-4529-8140, SPIN-код: 5213-4641

Авдеева Мария Дмитриевна
Студент, ФГБОУ ВО Сочинский государственный университет, г. Сочи, Россия
kobudokrd@yandex.ru

Иванов Николай Александрович
Преподаватель, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Сочинский государственный университет"
г. Сочи, Россия
ivanovnik45@yandex.ru
ORCID: 0009-0003-3300-8332, SPIN-код: 2136-7438

Theatre pedagogy as a tool for developing adolescents' emotional intelligence

Mironova Anna Nikolaevna
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

Gavchuk Galina Sergeevna
PhD, Junior Researcher, Sergiev-Posad Museum-Reserve, Sergiev Posad, Russia

Avdeeva Mariya Dmitrievna
Student, Sochi State University, Sochi, Russia

Ivanov Nikolay Aleksandrovich
Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Sochi State University", Sochi, Russia

Аннотация. В статье рассматривается театральная педагогика как культурная практика, обеспечивающая освоение подростком форм эмоционального опыта. Авторы исходят из предположения, что эмоциональный интеллект неправомерно трактовать исключительно как психологическую характеристику индивида: способность различать, называть и регулировать переживания опирается на исторически сложившиеся в культуре средства — язык описания чувств, репертуар социальных ролей, конвенции выражения эмоции. Театр в этой логике оказывается не вспомогательным приёмом воспитания, а институтом, внутри которого такие средства хранятся и передаются. В работе разграничены понятия «школьный театр», «театральная педагогика» и «драматерапия», прослежен генезис отечественной и зарубежной традиций театрального образования, выделены четыре механизма влияния театральных практик на эмоциональную сферу подростка: опредмечивание переживания во внешней форме, работа с ролью как культурным знаком, эстетическая дистанция и совмещение позиций исполнителя и наблюдателя. Показано, каким театральным техникам соответствуют отдельные составляющие эмоционального интеллекта, сформулированы условия результативности работы и её этические ограничения, обозначены возможности и трудности диагностики достигаемых эффектов. Материал адресован исследователям художественного образования, руководителям школьных и социальных театров, преподавателям дисциплин культурологического цикла.

Ключевые слова: театральная педагогика, эмоциональный интеллект, подростковый возраст, школьный театр, драмапедагогика, роль, эстетическая дистанция, художественное образование, культура переживания.

Abstract. The article examines theatre pedagogy as a cultural practice through which adolescents master the forms of emotional experience. The authors argue that emotional intelligence should not be reduced to an individual psychological trait: the capacity to distinguish, name and regulate feelings relies on historically established cultural means — the language of describing emotions, the repertoire of social roles, and the conventions of emotional expression. From this perspective, theatre appears not as an auxiliary educational device but as an institution where such means are preserved and transmitted. The paper distinguishes between "school theatre", "theatre pedagogy" and "dramatherapy", traces the genesis of Russian and international traditions of theatre education, and identifies four mechanisms by which theatrical practices affect the adolescent's emotional sphere: the objectification of experience in an external form, work with the role as a cultural sign, aesthetic distance, and the combination of performer and observer positions. Correspondences between particular theatrical techniques and specific components of emotional intelligence are established; the conditions of effectiveness and the ethical limits of such work are formulated; the possibilities and difficulties of assessing the outcomes are outlined.

Keywords: theatre pedagogy, emotional intelligence, adolescence, school theatre, drama pedagogy, role, aesthetic distance, arts education, culture of experience.

Введение

Решение о создании театра в каждой российской школе, принятое Министерством просвещения РФ в конце 2021 года, за несколько лет изменило институциональный ландшафт художественного образования: школьный театр из инициативы отдельных энтузиастов превратился в нормативно ожидаемую форму

внеурочной работы [1]. Одновременно расширилась деятельность социальных и подростковых театров, а в педагогических вузах появились магистерские программы, готовящие театральных педагогов. Количественный рост, однако, обнажил содержательную неопределённость: что именно школа получает вместе с театром, какие результаты вправе от него ожидать и чем эти результаты отличаются от того, что даёт кружок художественной самодеятельности.

Один из ответов на этот вопрос — эмоциональный интеллект. Опрос выпускников магистратур по театральной педагогике, проведённый А. Б. Никитиной и А. Н. Россинской, показал, что методы театральной педагогики особенно ценны для достижения метапредметных и личностных результатов, в том числе для развития эмоционального интеллекта и коммуникативных компетенций [1]. Складывается парадоксальная ситуация: практика заявляет эффект, для которого у неё нет ни отчётливого теоретического обоснования, ни согласованного инструментария измерения. Театральные занятия «работают с чувствами» — это утверждение принимается почти как самоочевидное, и именно поэтому редко становится предметом анализа.

Настоящая статья представляет попытку такого анализа. Её задача — не подтвердить эффективность театральных практик очередным описанием удачного проекта, а показать, за счёт чего эти практики способны воздействовать на эмоциональную сферу подростка, и в каких условиях заявленный эффект достигается либо не достигается. Ракурс рассмотрения — культурологический: эмоциональный интеллект интересует нас не как свойство психики, а как результат вхождения подростка в культуру, располагающую собственными средствами обращения с переживанием. Театр рассматривается соответственно — как исторически сложившийся способ хранения и передачи этих средств.

Исследование носит теоретико-аналитический характер и не содержит собственного эмпирического этапа. В работе использованы следующие методы: теоретический анализ научной литературы по проблемам эмоционального интеллекта и театральной педагогики; сравнительный анализ отечественных и зарубежных подходов к театральному образованию; концептуальный анализ ключевых понятий («эмоциональный интеллект», «школьный театр», «театральная педагогика», «драматерапия»); обобщение результатов ранее проведённых эмпирических исследований и метаанализов. Материалом послужили публикации отечественных и зарубежных авторов, в том числе описания апробированных театрально-педагогических технологий.

Сравнительный анализ применён при рассмотрении западной и отечественной традиций театрального образования, концептуальный — при разграничении понятий и выделении механизмов влияния театральной практики на эмоциональную сферу подростка. Обобщение опубликованных эмпирических данных положено в основу разделов об условиях результативности театральных занятий и о диагностике их эффектов.

Понятие, введённое в научный оборот Дж. Мэйером и П. Сэловеем в начале 1990-х годов, за три десятилетия пережило и стремительную популяризацию, и не менее заметную девальвацию. В исходной модели способностей эмоциональный интеллект образован четырьмя иерархически выстроенными ветвями: восприятием и идентификацией эмоций, использованием эмоций для повышения продуктивности мышления, пониманием эмоций (включая знание о причинах их возникновения, о смене одного состояния другим, о смешанных чувствах) и, наконец, управлением эмоциями — собственными и чужими [2]. Работы Д. Гоулмана придали конструкту широкую известность, но одновременно расширили его до перечня личностных качеств, включив самомотивацию, оптимизм, лидерские черты [3]. Критика такого «смешанного» подхода со стороны И. Н. Андреевой убедительна: чем больше в модель добавляется характеристик, тем менее ясно, что именно измеряется и чем эмоциональный интеллект отличается от совокупности черт характера [4]. Отечественная линия исследований, представленная прежде всего работами Д. В. Люсина, удерживает конструкт в более узких границах, различая внутриличностный и межличностный векторы — понимание и управление применительно к себе и к другому [5].

Для педагогики художественного профиля важна одна особенность этого понятия, которая обычно остаётся в тени. Все перечисленные модели описывают эмоциональный интеллект как способность, то есть как принадлежность отдельного человека. Между тем сами операции, из которых он складывается, невозможны без внешних, культурно заданных опор. Различить обиду и стыд можно лишь там, где язык располагает двумя разными словами. Понять, что персонаж напротив испытывает ревность, а не гнев, позволяет знакомство с сюжетными схемами, в которых ревность узнаваемо себя обнаруживает. Регуляция состояния предполагает владение выработанными в культуре способами — от ритуального оплакивания до счёта до десяти. Иными словами, за индивидуальной способностью стоит система средств, которую человек не изобретает, а осваивает.

Такое понимание прямо продолжает мысль Л. С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта и о знаковом опосредовании высших психических функций, то есть о том, что память, внимание, мышление и переживание человека перестраиваются с помощью культурных знаков, прежде всего слова. В незавершённой работе «Конкретная психология человека» Л. С. Выготский указывает, что иерархия функций меняется в зависимости от социальной ситуации, а определяет эту иерархию роль: «Социальная роль (судья, врач) определяет иерархию функций» [6, с. 1030]. Приводимый им пример судьи, вынужденного судить собственную жену, показателен: коллизия функций и есть, по Л. С. Выготскому, драма, а драма — источник развития. Здесь театральная метафора у автора культурно-исторической теории оказывается не украшением, а рабочим понятием.

Отсюда следует вывод, существенный для дальнейшего изложения: развивать эмоциональный интеллект — значит не тренировать некую внутреннюю мышцу, а вводить подростка в культурное пространство, где переживание получает имя, форму и адресата. Театр представляет собой одно из наиболее разработанных пространств такого рода.

Терминологическая путаница в этой области требует предварительного упорядочивания. Под школьным театром принято понимать организационную форму — коллектив, готовящий спектакль для показа. Драматерапия и психодрама принадлежат полю психологической помощи, предполагают клиническую подготовку ведущего и работу с личным материалом участника. Театральная педагогика занимает промежуточное положение: она использует профессиональный инструментарий театра — актёрский тренинг, работу с ролью, режиссуру события, — но подчиняет его образовательным задачам, не превращая в терапию и не сводя к постановочной работе [21].

Западная традиция, обозначаемая как drama in education или drama-based pedagogy, ведёт начало от опытов Г. Кука, предложившего в 1910-е годы преподавать литературу и историю через разыгрывание, и обретает теоретическую определённость в работах П. Слейда и Б. Уэя, разделивших театр как искусство для зрителя и драму как средство развития личности. Радикальный шаг сделала Д. Хиткоут, чей подход «мантия эксперта» помещает класс в позицию сообщества специалистов, решающих вымышленную, но структурно достоверную проблему; учитель при этом действует внутри вымысла, а не снаружи [7]. Отдельную ветвь образует «театр угнетённых» А. Боаля, где зритель превращается в «зри-актёра», прерывающего действие и предлагающего собственное решение конфликта [8]. Т. А. Поскакалова, анализируя

зарубежный опыт, отмечает, что современные направления драмапедагогики сместили акцент с результата на процесс, а характерной их чертой стало размывание границы между сценой и залом: участник одновременно совмещает позиции исполнителя и наблюдателя [9].

Отечественная линия имеет собственные корни, восходящие к школьному театру XVI–XVIII веков и к педагогическим идеям Я. А. Коменского, а в XX веке развивается на скрещении театральной науки и педагогики. Существенный вклад внесли исследования, опирающиеся на театральную систему К. С. Станиславского и на разработки П. М. Ершова, чья теория действия была переведена в педагогическую плоскость А. П. Ершовой и В. М. Букатовым: предложенный ими социоигровой стиль преобразует урок в цепь этюдных заданий, выполняемых в малых группах со сменой лидерства и мизансцены [22]. О. А. Антонова описала школьную театральную педагогику как социально-культурный феномен, обладающий собственной историей и логикой развития [10]. А. Б. Никитина, сопоставляя российские и зарубежные практики, подчёркивает, что речь идёт не о подражании профессиональному искусству, а об использовании театральной методологии для решения личностных, социальных и метапредметных задач [11]. Т. А. Климова на материале проектных кейсов в общем и дополнительном образовании фиксирует, что цели всех рассматриваемых проектов связаны именно с развитием личностных и метапредметных компетенций участников разного возраста [12].

Наиболее последовательную попытку построить деятельностную модель подросткового театра предприняла О. В. Рубцова. Технология «Мультимедиа-театр», разработанная в Центре междисциплинарных исследований современного детства МГППУ в 2019–2022 годах и апробированная в трёх школах Москвы и Московской области с участием 336 подростков 13–15 лет, исходит из тезиса о ролевом экспериментировании как ведущей деятельности подросткового возраста [13]. Подростки в такой модели не разыгрывают заданный сценарий, а участвуют в комплексе деятельностей — от сочинения текста и съёмки видеофрагментов до сценографии, — многократно меняя роли и позиции. Развивающий эффект автор связывает с двумя встречно направленными процессами: интериоризацией новых культурных знаков (социальных ролей и паттернов ролевого поведения) и экстериоризацией — выведением «на сцену» ролевых противоречий, определяющих течение подросткового кризиса [13].

Обзор традиций позволяет выделить четыре механизма, которыми театральная практика связана с развитием эмоционального интеллекта. Они действуют совместно, но различимы аналитически.

Пока эмоция остаётся внутренним состоянием, её нельзя ни наблюдать, ни обсуждать, ни менять. Театральное задание выводит её наружу — в жест, темпо-ритм, мизансцену, паузу, интонацию. Допустим, подростку предложено сыграть человека, которому только что сообщили дурную новость. Ему придётся подобрать для переживания телесный и пространственный эквивалент, а для этого решить, что в нём главное. У Л. С. Выготского, разбиравшего механизм эстетической реакции, искусство преобразует чувство: оформляя его, оно делает чувство предметом сознания [14]. На том же держится и педагогический эффект. Показанное состояние поддаётся правке: его можно уточнить, усилить или ослабить, сыграть по-другому, то есть с ним уже можно работать.

В понимании роли мы следуем О. В. Рубцовой, показавшей, что роль несводима к социально заданному шаблону, к «маске», которую надевают по случаю: роль интериоризируется и начинает управлять поведением изнутри [13]. Примеряя её, подросток усваивает и внешний рисунок поведения, и стоящую за ним эмоциональную логику — что этого человека задевает, чего он опасается, что его радует. Эмоциональная компетентность прирастает тут за счёт обживания чужой позиции; объяснения мало что к этому добавляют. Подростковый возраст, по наблюдению О. В. Рубцовой, буквально пронизан ролевым экспериментированием. Если легальных площадок для «ролевых проб» нет, поиск уходит за пределы школы и нередко принимает рискованные формы [13].

Условность театра отделяет исполнителя от персонажа, и благодаря этому зазору разговор о чувствах в подростковой группе перестаёт быть угрожающим. Сказать сверстникам о собственном страхе почти невозможно, сыграть страх персонажа — вполне по силам, а многим и интересно. Сама проблема давно поставлена в теории актёрского искусства: Д. Дидро и К. С. Станиславский писали о двойственном бытии актёра, который переживает и одновременно держит переживание под контролем [15]. В педагогическом плане это значит, что театральная форма позволяет подойти к трудному эмоциональному материалу близко и при этом в любой момент отступить, сославшись на вымысел. А. Боаль называл подобное состояние метаксисом, одновременным пребыванием в двух реальностях [8].

В драмапедагогических форматах граница между сценой и залом подвижна. Тот, кто показал этюд, садится к зрителям, разбирает работу товарищей, потом снова

выходит со своей [9]. Смена мест и переводит эмоциональный опыт в осмысление. Понимать чужие эмоции подросток учится меньше в момент исполнения и больше тогда, когда исполнение чередуется с наблюдением и последующим проговариванием: что я увидел, по каким признакам, чему не поверил. Поэтому так важна сложившаяся в отечественной театральной педагогике практика безоценочного обсуждения: обсуждают увиденное, сравнения участников по принципу «кто лучше» она не допускает [11; 22].

Как эти механизмы выглядят в работе с группой? Проследить это удобнее всего по упражнениям, разложив их по составляющим конструкта — от распознавания эмоций до управления ими.

Начнём с распознавания и различения эмоций. Здесь в ходу «стоп-кадр» (tableau, «застывшая картина»): группа замирает в композиции, и зрителям остаётся читать состояние каждой фигуры по позе да по тому, куда направлен взгляд. Ту же службу служат маска и чистая пластика — когда слово отнято, глаз поневоле цепляется за невербальные признаки. Важнее всего, пожалуй, то, что происходит после показа. Участники ищут слова для увиденного, и простая «злость» у них на глазах дробится на раздражение, негодование, досаду, ярость, глухую обиду. В этот момент упражнение и встречается с культурным средством различения переживаний, о котором шла речь выше.

Понимание эмоций требует большего — знания о том, откуда они берутся, как меняются, как смешиваются. Тут нужны техники, вынуждающие восстанавливать контекст. На «горячем стуле» (hot-seating) исполнитель отвечает группе от лица персонажа и волей-неволей сочиняет ему биографию и мотивы, о которых текст молчит. «Ролевая биография» и разбор подтекста по методу действенного анализа (смысл реплики выясняется через действие, которое персонаж ею совершает) приучают искать за словами намерение, высказанное не напрямую. Ещё нагляднее приём, при котором одну и ту же сцену играют в разных предполагаемых обстоятельствах: выясняется, что состояние персонажа зависит от ситуации, а не от характера как такового, — с этой мыслью подростку согласиться особенно трудно.

Использованию эмоций как ресурса деятельности отвечает работа над эмоциональной партитурой роли и темпо-ритмом сцены. По ходу её подросток обнаруживает, что нужное состояние вызывается и удерживается физическим действием, дыханием, скоростью движения. Этот телесный опыт управления собственным ритмом переносится за пределы репетиции легче, чем словесные советы о саморегуляции.

Остаётся управление эмоциями, своими и чужими. Ему учит прежде всего сам распорядок репетиции: выйти к группе, вытерпеть чужое внимание, выслушать замечание и попробовать снова — саморегуляция тренируется так на каждом занятии. Влиять на состояние партнёра учатся в парных этюдах, где одному персонажу поручено переменить состояние другого; добиваются этого точностью выбранного действия, громкость здесь бесполезна. Форум-театр, в котором зритель вправе остановить действие и предложить свой ход конфликта, нацелен на ту же составляющую: участник на деле проверяет, какое вмешательство меняет эмоциональную динамику ситуации, а какое лишь обостряет её [8].

Сказанное о четырёх составляющих было бы неполным без рефлексивного круга, которым принято завершать занятие. У Т. А. Климовой, анализировавшей театрально-педагогические проекты, образовательный результат участия в спектакле прямо увязан с тем, получили ли участники возможность высказать свои ожидания, впечатления, затруднения [12]; там, где этого не происходит, упражнение запоминается как яркий эпизод, но средством, которым подросток пользуется сознательно, так и не становится.

Из этого вытекает, что театральная практика развивает лишь при соблюдении известных условий. Подводя итоги апробации «Мультимедиа-театра», О. В. Рубцова сводит их к пяти принципам: у подростков должно быть пространство для ролевого экспериментирования, работа выстраивается поэтапно, процесс ценится выше итогового продукта, ролевые пробы остаются «безопасными», а привычная иерархия «учитель — ученик» снимается [13]. Без них, по оценке исследовательницы, школьный театр не выходит за рамки репродуктивной технологии. Применительно к эмоциональному развитию подростка это означает следующее.

Распространённее всего перекос в сторону продукта. Картина, которую описывает О. В. Рубцова, узнаваема: в центре внимания российского школьного театра — спектакль для внешней публики, к подготовке относятся как к неизбежному, но второстепенному этапу, пьесу же, роли и оформление выбирает педагог [13]. Подросток в такой студии исполняет чужой замысел, и каждый из разобранных выше механизмов перестаёт работать. Переживание он копирует с показа педагога, вместо того чтобы искать его сам. Роль закрепляется за исполнителем раз и навсегда, пробовать другие некогда. Раз оценивается достоверность, о дистанции между собой и персонажем думать не приходится. О рефлексии в предпремьерной гонке обычно не вспоминают вовсе.

Возрастом же продиктовано требование добровольности, включая право отказаться от роли. Для подростка с высокой социальной тревожностью выход на публику таит реальную угрозу, и насильственное вовлечение рискует закрепить избегание вместо развития. Многообразие видов деятельности снимает эту трудность: сочинение текста, звук и видео, сценография дают принадлежность к общему делу без выхода на сцену [13].

Тоньше всего вопрос о границе между педагогикой и терапией. Социальный театр и театр горожан строятся на личном опыте участников, а в подростковой группе это чревато ретравматизацией и нарушением приватности. Педагог, не имеющий психологической подготовки, не располагает средствами обработки материала, который может быть вынесен на репетицию. Разумная тактика состоит в опоре на художественный текст как посредника: чувства персонажа обсуждаются как принадлежащие персонажу, и участник сам определяет глубину, на которую готов допустить сближение. Отказ от расспрашивания о личных обстоятельствах, запрет на публичную интерпретацию поведения участника и предварительная договорённость о конфиденциальности группы образуют минимальный этический контур.

Наконец, результативность прямо зависит от подготовки ведущего: интуиция позволяет провести живое занятие, но не позволяет отвечать за развивающий эффект.

Утверждение о влиянии театральных занятий на эмоциональный интеллект нуждается в проверке, и здесь исследователь сталкивается с рядом затруднений.

Инструментарий на русском языке существует. Опросник ЭмИн Д. В. Люсина измеряет внутриличностный и межличностный компоненты, понимание и управление эмоциями, и применим начиная со старшего подросткового возраста [5]. Более строгое, задачное измерение обеспечивают адаптация подростковой исследовательской версии теста Мэйера — Сэловея — Карузо (MSCEIT–YRV) и разработанный на её основе отечественный тест эмоционального интеллекта для подростков (ТЭИ-П), рассчитанный на возраст 10–17 лет и позволяющий оценить общий уровень, опытный и стратегический домены, а также четыре способности модели [16]. Различие принципиально: опросник фиксирует представление подростка о себе, задачная методика — реальную результативность, и расхождение между ними само по себе информативно.

Основная трудность — не в отсутствии тестов, а в природе ожидаемого сдвига. Театральный проект длится от нескольких месяцев до года; изменения в способностях за такой срок невелики и легко перекрываются возрастной динамикой. Отсюда требование контрольной группы, редко выполнимое в школьных условиях, и

осторожность в интерпретации прироста. Кроме того, участие в театральной работе повышает готовность говорить о чувствах, что при опросниковом измерении может дать как завышение балла, так и его понижение — за счёт более критичного взгляда на собственные умения.

Метаанализы дают основания для умеренного оптимизма. Обобщение исследований драмапедагогики за 1985–2012 годы, выполненное Б. Ли и коллегами, зафиксировало положительное и статистически значимое влияние таких практик на образовательные результаты, при этом величина эффектов различалась в зависимости от типа результата и условий реализации [17]. Метаанализ 213 школьных программ социально-эмоционального обучения с участием более 270 тысяч учащихся показал улучшение социально-эмоциональных навыков и прирост академической успеваемости, эквивалентный одиннадцати процентильным пунктам, причём эффект достигался лишь при полноте реализации программы [18]. Российские эмпирические данные пока фрагментарны: исследование театральной деятельности как средства развития и обучения в подростковом возрасте, проведённое О. В. Рубцовой и Т. А. Поскакаловой, документирует изменения в коммуникативной сфере и в саморегуляции участников [19], а работа О. А. Гетмановой и Д. В. Иванова, посвящённая театрализованной проектной деятельности, остаётся на уровне обоснования психолого-педагогических условий, авторы которой сами указывают на необходимость экспериментальной проверки [20].

Продуктивным представляется сочетание тестовых процедур с качественными: анализом видеозаписей занятий, дневниками участников, полуструктурированными интервью. В апробации «Мультимедиа-театра» было организовано 71 театральное занятие, проведено 50 интервью и проанализировано 2470 минут видеозаписей [13] — масштаб, показывающий, что качественная стратегия способна дать не менее содержательные результаты, чем измерение до и после.

Заключение

Театральная педагогика располагает средствами воздействия на эмоциональную сферу подростка, и эти средства поддаются описанию, не сводящемуся к общим утверждениям о пользе искусства. Действие театральной практики связано с тем, что переживание получает внешнюю форму и становится предметом работы; что роль осваивается как культурный знак, несущий определённую эмоциональную логику; что условность создаёт дистанцию, при которой приближение к трудному содержанию перестаёт быть угрожающим; и что

чередование позиций исполнителя и наблюдателя переводит эмоциональный опыт в осмысленное умение.

Из этого следует, что эмоциональный интеллект правомерно рассматривать как культурное, а не только психологическое образование. Подросток не развивает его изолированно — он входит в культуру, где чувства различены, названы и представлены в формах, доступных освоению. Театр в силу своей природы такие формы концентрирует, и именно поэтому оказывается точным педагогическим инструментом.

Инструмент, однако, требует условий. Театр, сведённый к постановке спектакля по чужому замыслу с фиксированным распределением ролей и оценкой по критерию зрительского успеха, развивающего эффекта не даёт и способен закрепить противоположное — привычку изображать чувство вместо его понимания. Разница между двумя вариантами определяется не наличием сцены, а тем, отведено ли место процессу, пробе, ошибке и разговору о ней.

Дальнейшая разработка темы предполагает решение двух задач. Первая — методическая: создание описаний театрально-педагогических практик, соотнесённых с конкретными составляющими эмоционального интеллекта, пригодных для работы педагога без театрального образования. Вторая — исследовательская: организация продолжительных сравнительных исследований, способных отделить вклад театральных занятий от возрастной динамики и от общего влияния групповой деятельности. Пока обе задачи не решены, тезис о театре как инструменте развития эмоционального интеллекта сохраняет статус обоснованной гипотезы, а не установленного факта, — и настоящая статья предлагает именно её обоснование.

Список литературы

1. Никитина А.Б., Россинская А.Н. Театральная педагогика в современном образовании и культуре: анализ востребованных практик // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2025. Т. 19, № 4. С. 58-79. DOI: 10.24412/2076-9121-2025-4-58-79.
2. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional intelligence: educational implications / eds. P. Salovey, D. Sluyter. New York: Basic Books, 1997. P. 3-31.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 544 с.
4. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк: ПГУ, 2011. 388 с.
5. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3-22.
6. Выготский Л.С. Конкретная психология человека // Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. С. 1020-1039.

7. Heathcote D., Bolton G. Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education. Portsmouth: Heinemann, 1995. 219 p.
8. Boal A. Theatre of the oppressed / transl. by C.A. and M.-O.L. McBride. London: Pluto Press, 2000.
9. Поскакалова Т.А. История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 2. С. 96-104. DOI: 10.17759/jmfp.2021100210.
10. Антонова О.А. Школьная театральная педагогика как социально-культурный феномен: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.05. СПб., 2006. 364 с.
11. Никитина А.Б. Театральная педагогика в образовании в России и за рубежом // Школьные технологии. 2019. № 5. С. 47-51.
12. Климова Т.А. Образовательный потенциал театрально-педагогических практик // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3. С. 183-190. DOI: 10.11621/npj.2023.0318.
13. Рубцова О.В. Ролевое экспериментирование подростков в контексте идей Л.С. Выготского: деятельностная технология «Мультимедиа-театр» // Культурно-историческая психология. 2023. Т. 19, № 2. С. 61-69. DOI: 10.17759/chp.2023190208.
14. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986. 573 с.
15. Станиславский К.С. Работа актёра над собой. Ч. 1: Работа над собой в творческом процессе переживания: дневник ученика. М.: Искусство, 1985. 479 с.
16. Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С., Никитина А.А., Осипенко Е.И. Тест эмоционального интеллекта для подростков — разработка российской методики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2022. Т. 28, № 2. С. 69-75. DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-2-69-75.
17. Lee B.K., Patall E.A., Cawthon S.W., Steingut R.R. The effect of drama-based pedagogy on PreK–16 outcomes: a meta-analysis of research from 1985 to 2012 // Review of Educational Research. 2015. Vol. 85, no. 1. P. 3-49. DOI: 10.3102/0034654314540477.
18. Durlak J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R.D., Schellinger K.B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions // Child Development. 2011. Vol. 82, no. 1. P. 405-432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
19. Рубцова О.В., Поскакалова Т.А. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 6. С. 144-156. DOI: 10.17759/pse.2020250612.
20. Гетманова О.А., Иванов Д.В. Театрализованная проектная деятельность как средство развития эмоционального интеллекта у подростков // Бюллетень науки и практики. 2023. Т. 9, № 10. С. 264-271. DOI: 10.33619/2414-2948/95/29.

Список источников

21. Театр, где играют дети: учеб.-метод. пособие для руководителей детских театральных коллективов / под ред. А.Б. Никитиной. М.: ВЛАДОС, 2001. 286 с.
22. Ершова А.П., Букатов В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя. 4-е изд., доп. и перераб. М.: Флинта; МПСИ, 2010. 342 с.

Дата публикации 29.10.2026

УДК 372

Петренко К.П., Петренко А.П. Конвергенция биологических и географических дисциплин как условие развития системного мышления и успешной сдачи ЕГЭ

Петренко Калерия Петровна
студент 5 курса, «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
РФ, Елец
ak.leric@yandex.ru

Петренко Анна Петровна
ст. преподаватель, «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
РФ, Елец

Convergence of biological and geographical disciplines as a condition for the development of systematic thinking and successful passing of the Unified State Exam

Petrenko Kaleria Petrovna
5rd year student, Bunin Yelets State University, RF, Yelets

Petrenko Anna Petrovna
Senior Lecturer, Bunin Yelets State University, RF, Yelets

Аннотация. В статье обосновывается необходимость интеграции биологического и географического образования как ключевого фактора формирования системного мышления у старшеклассников. Рассматриваются методологические и практические аспекты конвергенции двух наук, анализируется влияние междисциплинарного подхода на качество подготовки к ЕГЭ. Показано, что синтез знаний о природе и пространственных закономерностях не только повышает академическую успеваемость, но и формирует естественнонаучное мировоззрение, востребованное в современных профессиях.

Ключевые слова: конвергенция наук, биогеография, системное мышление, межпредметные связи, ЕГЭ по биологии, ЕГЭ по географии, естественнонаучное образование, интегративный подход, экологическое мышление, профессиональная ориентация.

Abstract. The article justifies the need to integrate biological and geographical education as a key factor in fostering systemic thinking among high school students. Methodological and practical aspects of the convergence of the two sciences are examined, and the impact of an interdisciplinary approach on the quality of preparation for the Unified State Exam is analyzed. It is shown that the synthesis of knowledge about nature and spatial patterns not only improves academic performance but also fosters a natural-scientific worldview that is in demand in modern professions.

Keywords: convergence of sciences, biogeography, systems thinking, interdisciplinary connections, Unified State Exam in biology, Unified State Exam in geography, science education, integrative approach, ecological thinking, career guidance.

Современная система образования находится в состоянии перманентной трансформации. Информационная перегрузка, стремительное устаревание фактологических данных и усложнение социально-экологических проблем требуют пересмотра целей обучения. В эпоху, когда объем научной информации удваивается каждые несколько лет, школа больше не может ставить во главу угла простое запоминание фактов. На первый план выходит метакогнитивный навык – умение учиться, выстраивать связи между разрозненными знаниями и применять их в нетипичных ситуациях.

Особую остроту эта проблема приобретает при подготовке к Единому государственному экзамену. Анализ результатов последних лет показывает, что задания высокого уровня сложности (часть 2) часто требуют от выпускника не воспроизведения учебника, а комплексного анализа ситуации. Например, для решения задачи по биологии может потребоваться знание климатических особенностей региона, а для географического кейса – понимание биохимических процессов в почве. Однако в традиционной школьной практике биология и география, как правило, существуют в параллельных вселенных: их, преподают разные учителя, по разным учебникам и с разным методическим аппаратом [1, с. 237]

Именно здесь на помощь приходит принцип конвергенции – взаимопроникновения научных дисциплин, их объединения на основе общих объектов исследования и методологических подходов. Синтез биологии и географии в этом контексте является не просто желательным дополнением, а насущной необходимостью. Как писал выдающийся географ и биолог А. Н. Краснов, «невозможно понять природу, расчленив ее на куски; её надо изучать в её целостности». Конвергенция этих дисциплин становится тем самым «мостиком», который превращает мозаичные знания ученика в стройную картину мира и одновременно служит эффективным инструментом для достижения высоких баллов на экзамене.

Конвергенция биологии и географии имеет глубокие методологические корни. География традиционно выступает как наука о пространственно-временных закономерностях, а биология – как наука о жизни. Однако их пересечение образует мощную область знания – биогеографию, которая изучает распространение живых организмов и их сообществ по поверхности Земли и океана, а также причины, определяющие это распространение.

Но конвергенция в образовательном контексте выходит за рамки простой биогеографии. Она включает в себя как минимум три уровня взаимодействия:

1. Методологический уровень – использование географических методов (картографирование, ГИС-технологии, геоинформационный анализ) для решения биологических задач (например, построение ареалов видов).

2. Содержательный уровень – рассмотрение биологических объектов и процессов как части географической среды. Например, почва рассматривается одновременно как природное тело (география) и как среда обитания микроорганизмов с уникальным биоценозом (биология).

3. Проблемно-ориентированный уровень – анализ глобальных вызовов (изменение климата, утрата биоразнообразия, деградация почв), решение которых невозможно без объединения усилий обеих наук [2, с. 388]

Такой трёхуровневый синтез позволяет отказаться от линейного мышления («причина → следствие») в пользу циклического и сетевого («причина → следствие → обратная связь → новая причина»). Например, вырубка лесов (биологический/антропогенный фактор) ведет к изменению альбедо поверхности и нарушению круговорота влаги (геофизический процесс), что, в свою очередь, меняет климат региона и сказывается на видовом разнообразии. Видя эти петли обратной связи, ученик перестает заучивать факты и начинает понимать динамику природных систем.

В психологии образования системное мышление определяется как способность оперировать не отдельными элементами, а структурами и взаимосвязями между ними. Конвергенция биологии и географии является уникальной «тренажерной площадкой» для развития этого качества. Рассмотрим это подробнее на конкретных кейсах.

Кейс 1. Природная зональность. В учебнике географии дается описание тундры, тайги или саванны. В учебнике биологии – описание приспособлений растений и животных к засушливому или холодному климату. При конвергентном подходе эти блоки объединяются в единый модуль. Ученик исследует вопрос: Почему в условиях избыточного увлажнения (тундра) формируются торфяные почвы с кислой реакцией, и как это влияет на корневую систему растений (поверхностное расположение корней)? Ответ требует синхронного оперирования климатологией, почвоведением и физиологией растений. Такой анализ вырабатывает навык построения причинно-следственных цепочек длиной в 4-5 звеньев, что является признаком зрелого системного мышления.

Кейс 2. Экологические сукцессии. Изучение восстановления экосистем после пожаров или вулканических извержений. Географический аспект задает начальные

условия (тип горных пород, климат, рельеф), а биологический аспект описывает смену видовых сообществ во времени. Ученик видит, как географическая матрица (ландшафт) определяет темпы и направление биологических процессов, а биологические организмы, в свою очередь, изменяют географическую среду (накапливают гумус, изменяют микрорельеф).

Кейс 3. Водные системы. Река рассматривается не просто как географический объект, а как жилая система. Биологическое разнообразие рыб и беспозвоночных напрямую коррелирует с гидрологическим режимом, скоростью течения и химическим составом воды (растворенный кислород). Анализ того, как строительство плотины (геоинженерия) меняет популяцию лососевых (биология), учит ребенка видеть глобальные последствия локальных действий.

Таким образом, системное мышление формируется через постоянную практику "переключения" между биологическим и географическим "оптиками" зрения. Это делает мышление гибким, объёмным и прогностическим – умением предвидеть последствия изменений в природе [3, с. 14]

Современный ЕГЭ по биологии и географии все активнее внедряет контекстные задания. Рассмотрим практические форматы, где конвергенция дает преимущество.

Задания по биологии с географическим контекстом:

- Эволюция и ареалы: выпускнику предлагают карту природных зон и просят объяснить, почему у близкородственных видов (например, зайцев-беляков и зайцев-русаков) разные ареалы и морфологические адаптации.
- Агротехника: задания по селекции требуют знаний о центрах происхождения культурных растений (по Н.И. Вавилову). Эти центры привязаны к конкретным географическим регионам (Средиземноморье, Эфиопское нагорье). Без географической привязки биологическая теория центров происхождения остаётся абстрактной.

Задания по географии с биологическим контекстом:

- Природные зоны: классические задания на узнавание зоны по описанию растительного и животного мира (например, «степь» отличают по ковылю и сусликам, а «саванну» – по баобабам и антилопам). Здесь знание морфологии растений и поведения животных служит маркером для географического определения.
- Экологические прогнозы: задания на определение последствий загрязнения океана или вырубки лесов требуют биологического знания о трофических сетях и продуктивности фитопланктона [4, с. 116]

Статистическое преимущество. Методисты отмечают: ученики, которые занимаются по интегрированным программам, на 15-20% успешнее справляются со второй частью экзамена, где требуется развернутый ответ и аргументация. Их ответы отличаются глубиной: они не просто называют процесс, но и вскрывают его пространственные причины и биологические механизмы. Например, вместо «в пустыне мало осадков» (чисто география), конвергентно-мыслящий ученик пишет: «В пустыне мало осадков, что приводит к недостатку влаги в почве, в связи с чем у растений развивается мощная корневая система (ксерильная адаптация), и цепочки питания здесь короткие из-за низкой первичной биопродуктивности».

Кроме того, такой подход значительно упрощает подготовку: многие сложные темы становятся "прозрачными", когда ученик видит их логику на стыке наук. Это снижает тревожность перед экзаменом и повышает уверенность в своих силах.

Для реализации конвергентного подхода в школе и при самостоятельной подготовке можно выделить несколько эффективных инструментов.

1. Создание ментальных карт (Mind Maps). Это графический метод структурирования информации, где в центре ставится глобальная проблема (например, «Амазонская сельва»), а от нее идут ветви: «Геоклимат», «Почвы», «Флора», «Фауна», «Влияние человека». Связи между ветвями обозначаются стрелками. Это визуализирует системность.

2. Кейс-стади (Ситуационный анализ). Разбор реальных экологических ситуаций. Например, анализ высыхания Аральского моря: здесь и география (изменение климата, засоление почв), и биология (гибель эндемичных видов рыб), и социальные последствия. Работа с кейсом учит собирать пазл из разрозненных фактов.

3. «Двойной дневник» или сравнительные таблицы. При изучении крупных тем (например, «Внутренние воды России») полезно вести параллельную биологическую запись: для каждой крупной реки фиксировать не только длину и бассейн, но и ихтиофауну, а также типы прибрежной растительности.

4. Проектные задачи. Создание виртуального национального парка. Ученик должен обосновать выбор территории (география: рельеф, климат), описать биоразнообразие, которое нужно сохранить (биология), и предложить маршруты эколого-просветительских троп.

Для учителя интеграция означает переход от монолога к диалогу наук. В идеале – проведение бинарных уроков (географ + биолог вместе), хотя даже в условиях

одиночного преподавания можно использовать межпредметные вставки, начиная уроки с фактов из смежной науки.

5. Профориентационный потенциал конвергенции

Важно, что конвергенция работает не только на «вчера» (сдачу ЕГЭ), но и на «завтра» (выбор карьеры). Рынок труда стремительно меняется, и на смену узким специалистам приходят Т-профессионалы – люди с глубокими знаниями в одной области и широким кругозором в смежных. Стык биологии и географии порождает целый спектр современных профессий:

- Биогеограф (GIS-специалист в экологии) – использует спутниковые снимки и геоинформационные системы для мониторинга миграций животных, оценки состояния лесов и прогнозирования вспышек численности вредителей.
- Экологический консультант – оценивает воздействие на окружающую среду при строительстве инфраструктуры, где необходимо сочетание ландшафтного планирования и биологического разнообразия.
- Специалист по климатическим рискам – моделирует влияние потепления на ареалы видов и сельскохозяйственные урожаи.
- Урбоэколог – изучает городские экосистемы, где пересекаются городской климат (география), почвы и биоразнообразие парков.

Поступление на эти направления требует высоких баллов ЕГЭ именно по биологии и географии. Поэтому рассматривая конвергенцию как способ подготовки, ученик фактически строит стратегию своего профессионального успеха.

В эпоху глобальных экологических вызовов и турбулентного рынка труда разрозненные знания теряют свою ценность. Конвергенция биологических и географических дисциплин становится не просто педагогическим приемом, а базовым принципом современного естественнонаучного образования. Она превращает хаос фактов в упорядоченную систему взаимосвязей, учит видеть за единичным событием сложную сеть причин и следствий [5, с. 63]

Для подготовки к ЕГЭ этот подход дает двойное преимущество: углубленное понимание материала и умение аргументированно, логично и широко мыслить в ответах на самые сложные вопросы. Успешная сдача экзамена при таком подходе становится естественным результатом, а не мучительным зазубриванием. Поэтому и ученикам, и педагогам стоит пересмотреть взгляды на учебную программу: пора переходить от изолированного изучения предметов к их живому, плодотворному диалогу. В этом диалоге – залог конкурентоспособности и острого, гибкого ума нового поколения.

Список литературы

1. Богачева, М. Н. Интеграция учебных предметов биологии и географии как средство развития познавательной компетенции обучающихся, при подготовке к ЕГЭ / М. Н. Богачева, И. Н. Маркова // Молодой ученый. – 2023. – № 7(454). – С. 237-239.
2. Васильев, М. С. География поступающих в Институт естественных наук СВФУ в 2025 г / М. С. Васильев, С. А. Иванова // География и краеведение в Якутии и регионах России : Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной памяти преподавателей кафедры географии БГФ ЯГУ (к 95-летию картографа А.Н. Добронравовой и 75-летию гидролога, д.г.н. С.К. Аржаковой), Якутск, 01–02 ноября 2025 года. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2025. – С. 386-390.
3. Бунина, Н. В. Интеграция на уроках географии как основа межпредметных связей естественно-научного образования школьников / Н. В. Бунина // Педагогический поиск. – 2025. – № 10. – С. 13-16.
4. Левченко, Е. С. Возможность использования учебно-методического комплекса по биологии при подготовке обучающихся к сдаче ЕГЭ / Е. С. Левченко, Н. И. Тригуб // Исследования в современной науке 2024 : Материалы Международной научно-практической конференции, Краснодар, 29 марта 2024 года. – Краснодар: Российское энергетическое агентство, 2024. – С. 115-120.
5. Атареева, К. Н. Интеграция учебных предметов «География» и «Биология», как один из способов формирования научного познавательного мировоззрения и познавательной компетентности обучающихся / К. Н. Атареева, Ю. М. Ханбекова // Трешниковские чтения - 2023: Современная географическая картина мира и технологии географического образования : Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой памяти знаменитого российского океанолога, исследователя Арктики и Антарктики, академика Алексея Фёдоровича Трёшникова, Ульяновск, 13 апреля 2023 года / Под редакцией И.Н. Тимошиной, Е.Ю. Анисимовой, Е.А. Артемьевой [и др.]. – ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова» Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, 2023. – С. 62-63.

Дата публикации 26.10.2026

УДК 372.3

Цветинская И.С. Интерактивная игра как средство формирования орфографической зоркости у второклассников

Цветинская Ирина Сергеевна
Студент, Вятский государственный университет
irinazvetinskaja@mail.ru

Interactive game as a means of developing spelling awareness in second-graders

Tsvetinskaya Irina Sergeevna
Student, Vyatka State University

Аннотация. Данная статья рассматривает развитие орфографической зоркости у учащихся второго класса.

Цель работы – обосновать важность применения интерактивных игр как средств формирования орфографической зоркости у младших школьников. Актуальность обусловлена тем, что традиционные методы оказываются недостаточными для представителей цифрового поколения, а также данными Всероссийских проверочных работ в 4-х классах (2024–2025 учебный год, ЦОКО по Красноярскому краю), согласно которым наибольшую трудность для выпускников начальной школы представляют задания, требующие практического владения орфографическими нормами.

В основе методологии данной работы положены принципы орфографической зоркости (Н.Л. Бежанова, В.А. Климцова), а также исследования применения интерактивных игр в обучении языку (Л.Ш. Нехочина, И.Э. Хусанова), а также данные зарубежных (H. Holz et al.). В работе уточнено понятие орфографической зоркости и выделены основные ее компоненты: умение находить орфограмму, определять её тип и осуществлять орфографический контроль. Были выделены такие упражнения как: «Светофор», «Фотограф», «Найди ошибку», «Орфографический домик», «Орфографический аукцион», тесты Kahoot, квесты, коллективный словарь на онлайн-досках. Также описан алгоритм списывания и проверки написанного текста. Такая интерактивная игра способствует обучению детей и позволяет получить мгновенную обратную связь для детей 7–8 лет. Полученные материалы могут быть использованы как педагогами, так и методистами.

Ключевые слова: орфографическая зоркость; интерактивная игра; младшие школьники; второй класс; цифровые образовательные технологии; геймификация; орфограмма; диагностика; методика русского языка.

Abstract. This article examines the development of orthographic awareness in second-grade students. Its relevance stems from the fact that traditional methods are proving insufficient for the "digital generation," as well as from the results of the All-Russian Verification Works in the 4th grades (2024–2025 academic year, Center for Education Quality Assessment in Krasnoyarsk Krai), according to which the greatest difficulty for primary school graduates is posed by tasks requiring practical mastery of spelling norms.

The methodology is grounded in established principles of orthographic awareness (N.L. Bezhanova, V.A. Klimtsova), research on interactive games in language instruction

(L.Sh. Nekhochina, I.E. Khusanova), and findings from international studies (H. Holz et al.). The paper clarifies the concept of orthographic awareness and identifies its key components: the ability to locate an orthographic challenge (a specific spelling point), identify its type, and perform self-correction. Specific exercises are highlighted, such as "Traffic Light," "Photographer," "Spot the Error," "Spelling House," and "Spelling Auction," alongside Kahoot quizzes, quests, and collaborative online-board dictionaries. An algorithm for copying and proofreading text is also described. Such interactive games facilitate learning and provide immediate feedback for children aged 7–8. The materials presented here can be utilized by both teachers and educational methodologists.

Keywords: orthographic awareness; interactive game; primary school students; second grade; digital educational technologies; gamification; orthographic challenge; assessment; Russian language teaching methodology.

Орфографическая грамотность сегодня становится одним из важнейших направлений развития детей в школе. Тем не менее, традиционные методики становятся неэффективными при обучении детей младшего школьного возраста. Обусловлено это, в первую очередь, тем, что у младших школьников 7–8 лет преобладает наглядно-образное мышление, а зазубривание не дает результата, так как школьник не задумывается о значении слов, лишь выучивая их.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формировать знания орфограмм на основе современных методов. Связано это с тем, что именно формирование орфограмм способствует успешности освоения знаний в школе.

Цель статьи – обоснование и формирование орфографических знаний в школе на основе интерактивных игр.

Под орфографической зоркостью понимается способность человека понимать и запоминать орфограммы (места в слове, где возможны ошибки) до того, как слово написано. Для начальной школы данный навык играет огромную роль, так как, если он не видит ошибки, то будет неспособен понять правила и применять их на практике [1, с. 71].

С позиции методологии развитие орфографической зоркости состоит из двух направлений:

Важно увидеть орфограмму (например, безударный гласный, парный согласный на конце).

После того, как орфограмма оценена, необходимо применить правило и верно написать текст.

Первый шаг для второклассников может быть оценен как самый трудный. Как следствие, особенно важно при работе с данным возрастом опираться на все органы чувств (слух, зрение, проговаривание, письмо), применять различные алгоритмы и всячески проводить проверку и верно заполнять материал. [2]

Такие исследователи как Н.Л. Бежанова и В.А. Климова предлагают активно развивать у второклассников возможность анализировать орфограммы и применять знания на практике. Для этого выделяются три критерия – умение поиска орфограммы, умение применять правила и умение проверять выполненные задания. По аналогии с традиционным поуровневым делением авторы предлагают выделять низкий, средний и высокий уровень [2].

Анализ работ учащихся все чаще отмечает, что традиционные методы не работают с детьми цифрового поколения. Как следствие, интерактивные методы становятся преобладающим выбором для обучения.

Л.Ш. Нехочина и И.Э. Хусанова предлагают конкретные форматы развития орфографической зоркости. Среди них: тесты Kahoot, орфографический квест по уровням (анаграммы, «исправь ошибки», подбор проверочных слов), коллективный «Орфографический словарь» на онлайн-досках [3].

К этому близко и международное исследование H. Holz et al., которое опубликовано в *Learning and Instruction*, подтверждающее важность цифрового обучения у учащихся 2–4 классов. Данное исследование включало в себя проверку знаний у 116 немецких школьников, что игровая тренировка способствуете как фонетическому разбору, так и работе с орфографией [4].

Интерактивные игры помогают поддержать темп урока, усиливают наглядность и позволяют организовать индивидуальную работу. Для второклассников особенно важна визуальная доступность задания, краткая инструкция, понятный алгоритм действия и немедленный результат. Интерактивные игры позволяют быстро фиксировать типичные ошибки и побуждать обучающихся к самопроверке. Это особенно важно для формирования орфографической зоркости, так как ученик сразу соотносит свой выбор с правильным написанием.

Цифровая платформа LearningApps позволяет создавать и применять игры и игровые упражнения по русскому языку. Платформа содержит ряд готовых заданий по русскому языку, направленных на изучение и закрепление любой темы. С помощью данной платформы можно самостоятельно создавать викторины, кроссворды, пазлы, скачки, «Кто хочет стать миллионером?», а также использовать аудио- и видеоконтент. Подобные цифровые ресурсы выступают удобной основой для конструирования интерактивных игр, направленных на формирование орфографической зоркости.

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Решотинская средняя школа № 10 имени Героя Советского Союза В.В. Женченко» п. Нижняя Пойма Красноярского края. В исследовании приняли участие 15 учащихся 2 «А» класса (экспериментальный класс, ЭК) и 16 учащихся 2 «Б» класса (контрольный класс, КК). Работа включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе были определены критерии и уровни сформированности орфографической зоркости: умение находить орфограмму, умение определять тип орфограммы, умение осуществлять самоконтроль. Диагностика проводилась с помощью диктанта из «Сборника диктантов и самостоятельных работ. Русский язык» В.П. Канакиной, Г.С. Щеголевой и методики М.Ю. Старкова «Текст с ошибками».

Результаты констатирующего этапа показали недостаточный уровень сформированности орфографической зоркости у большинства второклассников: только 16–17 % обучающихся продемонстрировали высокий уровень, 40–41 % показали низкий уровень. Особенно слабо были развиты умение находить орфограмму (обнаружение только 51–52 % орфограмм) и орфографический самоконтроль (проверяли свою работу только 25–28 % обучающихся).

На формирующем этапе в экспериментальном классе были реализованы интерактивные игры, разработанные в соответствии с типичными орфографическими трудностями второклассников. Занятия проводились в течение 5 недель, два раза в неделю, продолжительностью 5–10 минут в структуре урока русского языка. Использовались интерактивная доска, цифровая платформа LearningApps и программа PowerPoint. Общий план формирующей работы был выстроен последовательно: от игр на распознавание орфограмм к играм на выбор правильного написания и обобщению способов орфографического действия.

Игра «Найди слово с орфограммой» (платформа LearningApps). Дидактическая цель – формирование умения находить орфограмму в слове и выделять орфографически трудное место. На интерактивной доске последовательно появлялись слова, и учащимся предлагалось определить, есть ли в слове орфограмма и выделить её. Сначала учитель организовывал фронтальное чтение слов. Затем учащиеся в парах обсуждали, в каком месте слово требует орфографического внимания. После этого один ученик выходил к интерактивной доске и определял слово в нужный столбик, обозначал орфограмму. Другой ученик из пары комментировал выбор напарника. В ходе наблюдения было установлено, что

обучающиеся без труда отмечали орфограммы в словах с сочетаниями ЧА–ЩА, ЖИ–ШИ, но испытывали трудности при определении безударной гласной в корне слова и парного звонкого и глухого согласного в корне слова.

Игра «Проверка слабых позиций согласных в слове» (платформа LearningApps). Дидактическая цель – формирование умения находить орфограмму (парный согласный в слабой позиции) и подбирать проверочное слово. На уроке к детям «приходил» сказочный герой Незнайка, который рассказал, что побывал на экскурсии, но не запомнил, как называется место. Обучающимся нужно было выбрать правильную звонкую или глухую согласную букву и помочь Незнайке вспомнить, где он побывал. Игра проводилась индивидуально на персональных компьютерах.

Игра «Орфографические скачки» (платформа LearningApps). Дидактическая цель – закрепить навыки написания разделительного мягкого и твёрдого знака. Игра проводилась в парах на персональных компьютерах. Задача каждого обучающегося – привести своего коня быстрее соперника к финишу, правильно выбирая написание слов с разделительным мягким и твёрдым знаком.

Игра «Правила орфографии» (платформа LearningApps). Дидактическая цель – формирование умения определять тип орфограммы. Обучающимся предлагалось прочитать слова на карточках и найти пару в зависимости от орфограммы в слове. Игра проводилась индивидуально.

Игра «Пчелиный переполох» (программа PowerPoint). Дидактическая цель – закрепление орфограмм «проверяемые и непроверяемые гласные в корне слова». Игра включала несколько этапов. На первом этапе предлагалось вспомнить опознавательные признаки орфограмм. На втором этапе нужно было определить, какие пчёлы могут прилететь на цветок с буквой Е (или О, Я). Для этого обучающиеся должны были вспомнить опознавательные признаки орфограммы, алгоритм и подобрать проверочное слово. На последнем этапе обучающимся предлагалось исправить ошибки в тексте. Игра проводилась в групповой форме: команды проговаривали правила и коллективно обсуждали варианты ответа.

Таблица 1 Интерактивные игры для формирования орфографической зоркости

Название интерактивной игры	Дидактическая задача	Игровая задача	Форма работы	Ход игры
«Найди слово с орфограммой»	Формирование умения находить орфограмму в слове	Распределить слова с орфограммой и без орфограммы	Фронтальная	На интерактивной доске появляются слова, учащийся должен определить, есть ли в слове «опасное место»

Название интерактивной игры	Дидактическая задача	Игровая задача	Форма работы	Ход игры
«Проверка слабых позиций согласных в слове»	Формирование умения находить орфограмму (парный согласный в слабой позиции) и подбирать проверочное слово	Узнать, куда ходил Незнайка на экскурсию	Индивидуальная	Подобрать нужную букву, проверяя устно орфограмму
«Орфографические скачки»	Закрепить навыки написания разделительного мягкого и твёрдого знака	Быстрее соперника прийти к финишу	Парная	Правильно выбрать написание слов с разделительным твёрдым и мягким знаком
«Правила орфографии»	Формирование умения определять тип орфограммы	Быстрее соперников найти пару слов к одной орфограмме	Индивидуальная	Найти пару в зависимости от орфограммы
«Пчелиный переполох»	Закрепление орфограмм «проверяемые и непроверяемые гласные в корне слова»	Быстрее команды соперника привести пчелу к своему улью	Групповая	Выполняя задания в игре, нужно привести пчёлку к своему домику

На контрольном этапе была выявлена динамика уровня сформированности орфографических умений у обучающихся 2 класса.

Умение находить орфограмму. Высокий уровень показали 4 обучающихся (27 %), выше среднего – 2 обучающихся (13 %), средний уровень – 7 обучающихся (47 %), низкий уровень – 2 обучающихся (13 %). На констатирующем этапе высокий уровень составлял 7 %, низкий – 47 %.

Умение определять тип орфограммы. Высокий уровень показали 5 обучающихся (33 %), выше среднего – 4 ученика (26 %), средний уровень – 6 обучающихся (40 %), низкий уровень на контрольном этапе отсутствует. На констатирующем этапе высокий уровень составлял 27 %, низкий – 13 %.

Умение осуществлять самоконтроль. Высокий уровень – у 6 обучающихся (40 %), выше среднего – у 4 обучающихся (26 %), средний уровень – у 5 обучающихся (34 %). На констатирующем этапе высокий уровень составлял 33 %, низкий – 7 %.

Таблица 2 Уровень сформированности орфографических умений на констатирующем и контрольном этапах в ЭК

Критерии	Высокий (конст.)	Высокий (контр.)	Выше среднего (конст.)	Выше среднего (контр.)	Средний (конст.)	Средний (контр.)	Низкий (конст.)	Низкий (контр.)
Умение находить орфограмму	7 %	27 %	13 %	13 %	33 %	47 %	47 %	13 %
Умение определять тип орфограммы	27 %	33 %	7 %	26 %	53 %	40 %	13 %	0 %
Умение осуществлять самоконтроль	33 %	40 %	20 %	26 %	40 %	34 %	7 %	0 %

Из таблицы 2 видно, что в экспериментальном классе произошло повышение по всем критериям. Высокий уровень умения находить орфограмму повысился на 20 %, а низкий снизился на 34 %. По всем остальным критериям низкий уровень снизился до 0 %, а остальные уровни показали повышение в среднем на 14–20 %.

В контрольном классе изменения были не выявлены. Улучшение всех диагностируемых критериев в экспериментальном классе свидетельствует о том, что интерактивная игра создаёт благоприятные условия для комплексного развития орфографических умений.

Таким образом, интерактивная игра служит прекрасным способом организации обучения орфографии. Это позволяет обеспечить обратную связь, быть доступным для детей и повышать мотивацию и вовлеченность учащихся.

Проведённое исследование подтвердило эффективность интерактивных игр как средства формирования орфографической зоркости у второклассников. Таким образом, системное и методически грамотное применение интерактивных игр на уроках русского языка во втором классе способствует не только достижению планируемых орфографических результатов, но и формированию познавательных универсальных учебных действий, создавая устойчивую мотивационную основу для дальнейшего изучения языка.

Список литературы

1. Коврова М.А., Сюзева О.Б. Компьютерная игра как средство развития орфографической зоркости у третьеклассников // Вестник Шадринского государственного педагогического университета: научный журнал 2022. № 2(54). С. 71-79. Режим доступа: https://vestnikshspu.ru/journal/article/view/917 (Дата обращения: 10.10.2026).
2. Фролова Л.А. Структура орфографической зоркости и условия её развития у младших школьников // Начальная школа: журнал 2001. № 5. С. 41–47. Режим доступа: https://n-shkola.ru/archive/view/87 (Дата обращения 06.10.2026).

3. Бежанова Н.Л., Климцова В.А. Критериальная характеристика проверки уровня сформированности орфографической зоркости учащихся второго класса // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2021. № 04 (57). Режим доступа: https://scipress.ru/pedagogy/articles/kriterialnaya-kharakteristika-proverki-urovnya-sformirovannosti-orfograficheskoj-zorkosti-uchashhikhsya-vtorogo-klassa.html (Дата обращения: 10.10.2026)
4. Хусанова И.Э. Совершенствование орфографической грамотности учащихся средствами интерактивных упражнений // Science and Education: научный журнал 2025. №6 (12). С. 818-822. Режим доступа: https://openscience.uz/index.php/sciedu/article/view/8301 (Дата обращения: 08.10.2026)
5. Мамалова Х.Э. Лингвистические основы формирования орфографической грамотности младших школьников //электронный сб. ст. по матер. науч.-практ. конф. 22 февраля 2023 г.- Грозный: ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А.Кадырова». 2023- с.177-183
6. Смирнова Т.Ю. Возможности сервиса LearningApps в обучении младших школьников правописанию // Педагогический поиск: региональный научно-методический журнал 2021. № 2. С. 34–38. Режим доступа: https://kiro46.ru/napravleniya-deyatelnosti-instituta/zhurnal-pedagogicheskij-poisk.html?ysclid=mvm9wyxgxb503351097 (Дата обращения: 08.10.2026)

Список источников

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286). М., 2021.
8. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 18.03.2022 № 1/22). М., 2022.
9. Holz H. et al. A digital game-based training improves spelling in German primary school children – A randomized controlled field trial // Learning and Instruction. 2023. Vol. 87. 101771.

Дата публикации 09.10.2026

УДК 81'33:004.89

Чжао Лэй Прагматический выбор и согласование идентичности китайских студентов, изучающих английский язык в эпоху искусственного интеллекта

Чжао Лэй
Тяньшуйский педагогический университет, студент
г. Тяньшуй, пров. Ганьсу, Китай
1535160403@qq.com

Pragmatic Choice and Identity Negotiation of Chinese Students Learning English in the Era of Artificial Intelligence

Zhao Lei
Tianshui Normal University, student, Tianshui, Gansu Province, China

Аннотация. В условиях использования ИИ, предлагающего «более естественные» варианты, китайские студенты, изучающие английский язык, сталкиваются не только с выбором языковой формы, но и с противоречием между прагматикой и культурной идентичностью. В статье выделяются три типа стратегий реагирования на рекомендации ИИ: принятие, частичное принятие и сохранение собственного варианта. Не существует универсально эффективной стратегии: их основное различие заключается в степени осознанности, с которой обучающийся делает свой выбор. Автор приходит к выводу, что цель использования ИИ в изучении языка заключается не в приближении к носителю, а в развитии у обучающегося способности к осознанному выбору между естественностью языка и собственной идентичностью.

Ключевые слова: искусственный интеллект, прагматический выбор, идентичность, субъектность обучающегося, китайские студенты, изучающие английский язык.

Abstract. In the context of using AI that offers "more natural" variants, Chinese students learning English face not only a choice of linguistic form, but also a contradiction between pragmatics and cultural identity. The article identifies three types of strategies for responding to AI recommendations: acceptance, partial acceptance, and retention of one's own variant. There is no universally effective strategy: their main difference lies in the degree of awareness with which the learner makes their choice. The author concludes that the goal of using AI in language learning is not to approximate the native speaker, but to develop the learner's ability to make an informed choice between the naturalness of the language and their own identity.

Keywords: artificial intelligence, pragmatic choice, identity, learner agency, Chinese students learning English.

Студенты, изучающие английский язык, сегодня нередко оказываются в такой ситуации: обучающийся пишет предложение на английском, отправляет его на проверку инструменту с искусственным интеллектом и получает ответ не в духе «здесь

грамматическая ошибка», а в духе «грамматически верно, но есть более естественный вариант». Он принимает предложенную правку, однако обнаруживает, что хотя общий смысл не изменился, тон и манера выражения стали иными. Возникает вопрос: передаёт ли изменённое предложение ту мысль и тот оттенок, которые обучающийся хотел выразить изначально?

Данная ситуация отражает изменение роли ИИ в изучении языка. Традиционные вспомогательные средства в основном исправляли орфографические и грамматические ошибки, тогда как современные системы с ИИ предлагают альтернативные варианты и маркируют их как «более естественные». Иными словами, ИИ уже не только обеспечивает правильность языковой формы, но и начинает влиять на выбор обучающегося относительно того, «как выразить мысль». Для китайских студентов, изучающих английский язык, этот вопрос стоит особенно остро. С одной стороны, они могут рассматривать приближение к нормам носителя как цель обучения; с другой стороны, уже имеющийся языковой опыт и культурная идентичность при этом не утрачиваются. Когда ИИ предлагает заменить выражение, несущее личный или культурный оттенок, на более «естественное», обучающийся сталкивается не просто с языковым выбором, но и с тем, что этот выбор может затрагивать его манеру выражения и самоощущение как пользователя английского языка.

В данной статье применяется теоретический анализ на основе теорий прагматики, идентичности и субъектности обучающегося для рассмотрения выбора, который делают китайские студенты, изучающие английский язык, при выборе рекомендаций ИИ. На этой основе проводится дальнейший анализ связи между этими выборами, с одной стороны, и естественностью языка, особенностями личного дискурса и культурной идентичностью — с другой. Автор полагает, что стратегии реагирования обучающихся можно свести к трём типам: принятие, частичное принятие и сохранение собственного варианта. В статье последовательно раскрывается содержание каждого из трёх понятий, а затем рассматриваются конкретные проявления и значение каждой из трёх стратегий.

Для понимания выбора, который делают китайские студенты, изучающие английский язык, при выборе предлагаемых ИИ «более естественных» вариантов, необходимо уточнить три понятия: прагматика, идентичность и субъектность обучающегося.

Прагматика изучает, каким образом обучающийся использует язык в зависимости от конкретного контекста, а также какие коммуникативные эффекты

создают разные способы выражения [1]. Соответственно, прагматическая компетенция предполагает оценку не только того, «правильно» ли выражение, но и того, «уместно» ли оно в данной ситуации. Один и тот же смысл может быть передан по-разному, и различные варианты могут иметь разный оттенок, степень вежливости и характер отношений между участниками общения. Обучающемуся необходимо делать выбор с учётом собеседника, цели и обстановки [2]. Когда ИИ сообщает обучающемуся, что какой-то вариант является «более естественным», ИИ уже не просто исправляет ошибки, а влияет на прагматический выбор того, «как следует выразить мысль».

Идентичность понимается как представление человека о самом себе и о том, каким он стремится выглядеть в глазах других. В исследованиях по изучению второго языка идентичность не рассматривается как нечто неизменное: она постоянно конструируется в процессе изучения и использования языка [3]. Ряд исследований показывает, что языковой выбор китайских студентов, изучающих английский язык, также может быть связан с согласованием идентичности и культурным самоопределением [4; 5]. Когда ИИ предлагает заменить выражение, несущее личный или культурный оттенок, на более «естественное» английское, обучающийся сталкивается с вопросом: соответствует ли такое выражение его обычной манере речи и культурной идентичности.

Субъектность обучающегося понимается как способность делать выбор на основе собственных целей, конкретного контекста и личного суждения, а также активно регулировать процесс обучения [6]. В контексте обучения с поддержкой ИИ субъектность означает, что обучающийся не должен рассматривать результаты работы ИИ как готовый окончательный ответ, а должен критически их оценивать и самостоятельно отбирать. Тем не менее участие ИИ изменяет привычный процесс прагматического выбора. Включаясь в практику письменной речи на английском языке, ИИ не только исправляет орфографические и грамматические ошибки, но и предлагает «более естественные» альтернативы, тем самым начиная участвовать в выборе способа выражения обучающегося [7;8].

Однако «более естественный» не всегда означает «более уместный» или «более соответствующий самому себе». Следует отметить, что сама по себе «естественность» не является фиксированным языковым стандартом; она обычно опирается на ту или иную нормативную модель, например, стандартный американский или британский английский, и не представляет собой объективного критерия, применимого ко всем случаям. Это противоречие можно рассмотреть в трёх аспектах. На уровне стиля

выражения ИИ может повысить естественность языка, но при этом изменить исходный тон и индивидуальные особенности речи обучающегося [9]. На уровне прагматического суждения грамматическая правильность не равнозначна прагматической уместности; вопрос о степени уместности выражения зависит от конкретного контекста [1]. На уровне культурной идентичности выражения, несущие оттенок китайской культуры, хотя и не вполне соответствуют английским речевым привычкам, могут обладать значимым культурным смыслом [5; 10]. Исходя из этих соображений, обучающийся может выбрать одну из трёх основных стратегий: принятие, частичное принятие или сохранение собственного варианта.

Принятие означает, что обучающийся принимает языковые решения ИИ и использует предложенные ИИ варианты в качестве основного ориентира, стремясь максимально приблизить своё выражение к естественной английской речи. Эта стратегия достаточно эффективна, особенно на начальных этапах изучения языка или при работе с незнакомыми жанрами и стилями. Однако при длительном использовании ИИ у обучающегося может сократиться число возможностей для самостоятельного прагматического суждения, и он рискует оказаться в зависимости от технологии. Опасения такого рода находят подтверждение в эмпирических исследованиях. Студенты, использовавшие ChatGPT при обучении письменной речи, хотя и демонстрировали улучшение языковых показателей, имели существенно более низкие показатели по шкале «идеальное „Я“ в письменной речи на втором языке» по сравнению с теми, кто пользовался традиционными инструментами. Это свидетельствует о том, что чрезмерная опора на ИИ может привести к ослаблению идентичности обучающегося как автора письменного текста [11]. Иными словами, принятие ИИ способно повысить эффективность языкового выражения, но чрезмерное принятие может ослабить субъектность обучающегося.

Частичное принятие означает, что обучающийся рассматривает рекомендации ИИ как справочный ресурс, а не как окончательный ответ. Ключевой принцип здесь заключается в том, чтобы оценивать предложения ИИ через призму собственного коммуникативного намерения и отбирать или преобразовывать их в соответствии с этой целью: те варианты, которые помогают достичь нужного коммуникативного эффекта, принимаются, а те, которые противоречат собственному замыслу, корректируются или отклоняются. Этот принцип действует на разных уровнях выбора. Обучающийся может принять грамматические исправления ИИ для повышения точности языка, но сохранить собственную лексику, чтобы не потерять индивидуальную манеру речи. Он также может в большей степени следовать

рекомендациям ИИ при написании официальных работ, соблюдая академические нормы, но сохранять свою манеру выражения в личных повествованиях. В любом случае общим является то, что окончательное решение принимает обучающийся [6]: он активно соотносит предлагаемое ИИ с собственными потребностями в выражении, вместо того чтобы пассивно принимать всё без исключения или отвергать без анализа.

Сохранение собственного варианта означает, что обучающийся, даже зная, что ИИ предлагает более естественное выражение, сознательно выбирает свой собственный способ формулировки. С точки зрения теории идентичности, этот выбор нельзя сводить к недостаточному уровню языковой компетенции; его следует рассматривать как активное конструирование обучающимся собственной культурной идентичности в процессе использования второго языка [3;10]. Когда ИИ рекомендует заменить выражение, несущее личный или культурный оттенок, на более «естественное», обучающийся сталкивается с напряжением между языковой нормой и собственным самовыражением. В этом случае решение сохранить свой вариант означает, что обучающийся уже пришёл к собственному выводу о том, «какое выражение стоит сохранить». Основанием для такого вывода могут служить согласованность личного тона, точность передачи замысла и то, каким образом культурная идентичность проявляется в общении [4].

Следует подчеркнуть, что сохранение собственного варианта не означает отказа от языковой корректировки. С точки зрения прагматики, эффективность любого выражения в конечном счёте определяется собеседником и контекстом [1]. Если исходное выражение может привести к недопониманию или прагматической ошибке, обучающийся должен взвесить, что для него важнее: сохранить индивидуальный стиль или обеспечить успешность общения. Поэтому сохранение собственного варианта не сводится к простому неприятию ИИ, а представляет собой осознанный выбор между естественностью языка и особенностями личного дискурса, сделанный с учётом контекста и целей общения. Это не пассивное следование традиции, а проявление субъектности обучающегося, основанное на понимании собственной идентичности и прагматическом суждении [6].

Три типа выбора касаются не только языковой стратегии, но и того, как обучающийся позиционирует себя в качестве пользователя английского языка. То, что обучающийся делает разные выборы в разных контекстах, отражает динамическую природу конструирования идентичности в процессе использования языка [10].

Предлагая «более естественный» вариант, ИИ вмешивается в языковую норму. Однако само по себе принятие, частичное принятие или сохранение собственного варианта не является универсально эффективным: главное — делает ли обучающийся осознанный прагматический выбор. Такая способность не формируется сама по себе, она складывается постепенно в процессе многократной речевой практики и не может быть заменена мгновенным результатом работы ИИ. Следовательно, суть изучения английского языка в эпоху ИИ состоит не в приближении к некоему «стандартному» выражению, а в способности обучающегося делать осознанный выбор между языковой нормой и собственным самовыражением.

Список литературы

1. Xia J., Chen X. Second Language Pragmatics // Intercultural Pragmatics. 2021. Vol. 18, No. 2. P. 277–284. DOI 10.1515/ip-2021-2005. EDN MWFFUR.
2. Lang Ju., Xiao F., Zhang M. Second Language Motivational Selves and Interactional Pragmatics in Study Abroad: A Qualitative Study // Languages. 2024. Vol. 9, No. 12. P. 382. DOI 10.3390/languages9120382. EDN NRWECB.
3. Block D. Second language identities. London: Bloomsbury, 2007. 230 p.
4. Gao Y. [et al.]. Self-identity changes and English learning among Chinese undergraduates // World Englishes. 2005. Vol. 24, No. 1. P. 39–51.
5. Kirillina E. V., Lysanova N. V., Salamatina I. I. [et al.]. Ethnic Identity and Foreign Language Learning: A Relationship at Odds? // TESOL International Journal. 2021. Vol. 16, No. 3.2. P. 72–88. EDN JFBFRA.
6. Alm A. Exploring Autonomy in the AI Wilderness: Learner Challenges and Choices // Education Sciences. 2024. Vol. 14, No. 12. P. 1369. DOI 10.3390/educsci14121369. EDN DERULR.
7. Su Y., Tan X., Thomas N. Companionship and Control: Experiencing ChatGPT as Writer-Identity Work in L2 Academic Writing // Digital Studies in Language and Literature. 2026. Vol. 1, No. 1. (в печати).
8. Zhang L., Luo T. Guided or guiding: Contradictions and conflicts in AI-Assisted second language writing for EFL learners from the activity theory perspective // Innovation in Language Learning and Teaching. 2025. DOI 10.1080/17501229.2025.2569481.
9. Pretorius M. 'I want the text to still be me': Foregrounding ChatGPT's impact on L2 voice // English Text Construction. 2025. Vol. 18, No. 1. P. 38–67. DOI 10.1075/etc.25001.pre.
10. Gao Y. H. Sociocultural contexts and English language learning in China: Retaining and reforming the cultural habitus // The Journal of Chinese Sociolinguistics. 2005. No. 2. P. 60–83.
11. Shi H., Chai C. S., Zhou S., Aubrey S. Comparing the effects of ChatGPT and automated writing evaluation on students' writing and ideal L2 writing self // Computer Assisted Language Learning. 2025. P. 1–28. DOI 10.1080/09588221.2025.2454541.

Дата публикации 18.10.2026

УДК 372.8

Швец Е.В. Информатика как инструмент экономического образования: методический аспект

Швец Елена Викторовна
методист, Институт развития профильного обучения ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
esh83@yandex.ru

Computer science as a tool for economic education: a methodological aspect

Shvets Elena Viktorovna
methodologist, Moscow City University, Institute for the Development of Specialized Education

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты углубленного изучения информатики в предпринимательском классе на уровне среднего общего образования. Проведён анализ востребованности цифровых и аналитических компетенций на рынке труда. Предложены методические подходы к организации обучения информатике во взаимосвязи с развитием финансовой грамотности обучающихся. Показано, что интеграция экономических задач в курс информатики способствует формированию практико-ориентированных навыков и повышает мотивацию школьников. Сделан вывод о необходимости межпредметного подхода при подготовке обучающихся предпринимательских классов.

Ключевые слова: информатика, предпринимательский класс, финансовая грамотность, межпредметный подход, углублённое обучение, экономические задачи, цифровые компетенции.

Abstract. The article examines aspects of in-depth study of computer science in an entrepreneurial class at the level of secondary general education. The article analyses the demand for digital and analytical competencies in the labour market. Methodological approaches are proposed for organizing computer science instruction in conjunction with the development of students' financial literacy. It is shown that integrating economic tasks into the computer science curriculum helps build practice-oriented skills and increases students' motivation. The article concludes that an interdisciplinary approach is necessary in preparing students of entrepreneurial classes.

Keywords: computer science, entrepreneurial class, financial literacy, interdisciplinary approach, in-depth learning, economic tasks, digital competencies.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования включает требования к углубленному изучению информатики не только в части «владения универсальным языком программирования», но и «умения использовать компьютерно-математические модели для анализа объектов и процессов». Это создаёт нормативную основу для интеграции экономических задач в курс изучения информатики на углубленном уровне: обучающийся

предпринимательского класса осваивает инструмент (Excel, Python, базы данных) и сразу применяет его для анализа бизнес-процессов. [6] Реализуемый в городе Москве на уровне среднего общего образования проект «Предпринимательский класс в московской школе» с 2026 года допускает согласно Стандарту проекта углубленное изучение информатики. [7] Актуальность рассмотрения в статье методического подхода к включению экономических задач в уроки информатики в предпринимательских классах заключается в существующем разрыве между академическим содержанием курса информатики (алгоритмы, программирование, базы данных) и реальными задачами предпринимателя (анализ данных, автоматизация расчётов, визуализация бизнес-показателей). Одной из целей проекта является подготовка к поступлению в образовательные организации высшего образования на специальности по направлениям «Экономика и финансы», «Управление и менеджмент». [7] Согласно исследованиям 2026 года, 54% россиян считают, что профессиональное развитие невозможно без цифровых навыков. [8] Это подтверждает, что процесс формирования предпринимательского мышления в школе должен быть неразрывно связан с изучением информатики. Самым востребованным цифровым навыком второй год подряд признаётся работа с искусственным интеллектом. Также в топ рейтинга вошли анализ данных и кибербезопасность. При этом 48% респондентов отметили нехватку навыков анализа данных, а 41% — работы с искусственным интеллектом. [8] Информационная структура предприятий нуждается в специалистах ИТ-сферы, которые будут работать в подразделении, поддерживающем и развивающем бизнес. В свою очередь информатизация экономических процессов на предприятии включает сбор, обработку, хранение и представление данных о деятельности организации и внешней среде в виде, удобном для финансового (и любого другого) анализа и использования при принятии управленческих решений, а также автоматизацию процессов, обеспечивающих выполнение основной производственной деятельности. [9] По данным портала «Работа в России» на 01.10.2026 г. более 1500 вакансий по должностям соответствующим требованиям образования по программе «Бизнес-информатика»: бизнес-аналитик, системный аналитик, архитектор ИТ-систем, аналитик данных, руководитель ИТ-проектов, риск-аналитик, менеджер продуктов в ИТ и другие. [10] Отдельно выделим ИТ-предпринимателя, специалиста, который строит устойчивый бизнес в области ИТ-решений.

Выпускник школы, планирующий продолжить обучение по направлению «Бизнес-информатика», выбирает для сдачи ЕГЭ предметы русский язык,

математика (профильный уровень) и информатика. [11] При этом задача школы не только в подготовке к государственной итоговой аттестации, но и в профориентации обучающихся 10-11 классов. Таким образом формирование представлений о будущей профессии ведется через углубленное изучение предметов, спецкурсы и внеурочную деятельность.

Межпредметный подход в обучении является основой предпрофессионального образования: связь информатики с математикой (расчёты, модели), экономикой (анализ данных, прогнозирование), обществознанием (цифровое право, этика).

Развитие функциональной и цифровой грамотности: умение работать с данными, интерпретировать результаты, принимать решения на основе расчётов, а также практико-ориентированное обучение в предпринимательском классе: от теории к реальным бизнес-кейсам успешно реализуется через проектную и исследовательскую деятельность. [1] Подготовка и представление обучающимися предпринимательских классов бизнес-проектов на Открытой городской научно-практической конференции «Наука для жизни» (направление «Шаг в бизнес») развивает предпринимательскую идентичность обучающихся. Открытая городская научно-практическая конференция «Наука для жизни» входит в перечень олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов, мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской), инженерно-технической, изобретательской, творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений, утвержденный приказом Министерства просвещения РФ. [2]

В статье «Интеграция проектного обучения с элементами реального бизнеса в предпринимательском классе» Бронникова Т. И., Бардина Е. В. Отмечают, что интеграция проектного обучения с элементами реального бизнеса в образовательный процесс предпринимательского класса представляет собой мощный инструмент и позволяет ученикам учиться через создание реальных бизнес-проектов, активно вовлекая их в процесс познания. Такой подход вызывает у школьников интерес к изучаемым дисциплинам, поскольку они имеют возможность применять теорию на практике, лучше понимать трудности и потребности бизнеса. Это способствует приобретению мягких навыков, таких как критическое мышление, командная работа, управление временем и коммуникация, формирует у школьников уверенность в своих силах и расширяет их предпринимательский кругозор. [3]

Обучающиеся, хорошо подготовленные на уроках информатики, более конкурентноспособные с точки зрения разработки бизнес-проекта. Для разбора на уроках информатики в предпринимательских классах доступны следующие экономические задачи: анализ данных; финансовые расчеты и прогнозирование (сценарий «что, если…»); визуализация прогнозов по финансовым показателям; автоматизация процессов; моделирование; работа с базами данных. [12] Смирнова Е.Ю. в статье «Роль школьной информатики в цифровой финансовой грамотности» отмечает, что внимание фокусируется на высокотехнологичных сетевых аспектах рыночной коммуникации, правах потребителя и экономической безопасности, но остается в тени фундаментальная роль базовых информационных технологий обработки данных для принятия решений, цифровые аналитические компетенции. [4]

Рассмотрим примеры задач для уроков информатики 10-11 предпринимательских классов.

Пример 1. Анализ продаж в электронных таблицах.

Контекст: интернет-магазин продаёт одежду, представлена таблица с данными о заказах.

Задание: постройте сводную таблицу по товарам, найдите самый прибыльный товар, постройте график продаж по дням.

ИТ-навыки: сводные таблицы, формулы, диаграммы.

Предпринимательский навык: принятие решений на основе данных.

Пример 2. Расчёт точки безубыточности.

Контекст: мини-кофейня. Постоянные и переменные затраты, цена.

Задание: рассчитайте точку безубыточности с помощью формул, постройте график выручки и затрат, найдите зоны прибыли и убытка.

ИТ-навыки: формулы, построение графиков, условное форматирование.

Предпринимательский навык: понимание финансовой модели бизнеса.

Пример 3. Прогнозирование спроса с помощью программирования.

Контекст: магазин хочет спрогнозировать спрос на новый товар.

Задание: напишите простую программу (Python или другой изучаемый язык программирования), которая по заданной функции спроса и цене рассчитывает оптимальную выручку.

ИТ-навыки: программирование, работа с функциями.

Предпринимательский навык: оптимизация ценообразования.

Пример 4. Создание базы данных клиентов.

Контекст: предприниматель ведёт учёт клиентов и заказов.

Задание: спроектируйте таблицы базы данных, создайте запросы для выборки клиентов по определённым критериям.

ИТ-навыки: проектирование БД, SQL-запросы.

Предпринимательский навык: управление клиентской базой, сегментация.

Цифровые инструменты, используемые для реализации описанных примеров: электронные таблицы, среды программирования, конструкторы информационных панелей (дашборд), электронные доски, СУБД, редактор презентаций, нейросети.

Учитель информатики предпринимательского класса для реализации описываемого подхода может ориентироваться на методические рекомендации: от простых задач на анализ данных переходить к моделированию и программированию; использовать реальные данные (или приближенные к реальным); связывать каждую задачу с конкретным бизнес-решением; предлагать задачи в формате кейсов; учитывать правильность расчётов и качество интерпретации результата; предлагать обучающимся выполнять работу над своим бизнес-проектом.

Планируя использование экономических задач в преподавании курса информатики в предпринимательском классе, педагогу стоит обратить внимание на некоторые выводы из «Аналитического отчёта о результатах ЕГЭ 2025 года по информатике». Ошибки в заданиях с развёрнутым ответом обусловлены недостаточным развитием у них таких метапредметных навыков, как анализ условия задания, способность к самопроверке. Важным представляется освоение теоретических основ предмета с учётом тесных межпредметных связей информатики с математикой и развитие метапредметных способностей самостоятельно планировать способы достижения поставленных целей, находить эффективные пути достижения результата и альтернативные нестандартные способы решения познавательных задач, а также логически мыслить. [5] Указанные факты являются очевидными требования к формированию метапрадметных умений у обучающихся.

Информатика в предпринимательском классе — это инструмент, который даёт ученику универсальный «цифровой ключ» к любой экономической профессии будущего, будь то аналитик данных, финансовый консультант или IT-предприниматель.

Согласно Стратегии повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 24.10.2023 № 2958-р), ключевая задача современного образования — переход от набора знаний к устойчивым поведенческим практикам. В документе прямо

указывается на необходимость формирования финансовой киберграмотности и навыков принятия решений в условиях неопределённости. Решение экономических задач на уроках информатики в 10–11 предпринимательских классах позволяет реализовать эти задачи в системном виде. [13]

В заключении отметим, что включение экономических задач в уроки информатики позволяет формировать у школьников цифровую и предпринимательскую грамотность одновременно. Предлагаемые в статье идеи соответствуют целям проекта «Предпринимательский класс в московской школе» и требованиям ФГОС СОО к метапредметным результатам. В перспективе исследования разработка банка задач, создание методических пособий, тиражирование опыта по предложенному направлению.

Список литературы

1. Бронникова, Т. И. Развитие проектной и исследовательской деятельности обучающихся в предпринимательском классе / Т. И. Бронникова, Е. В. Бардина // Методист. – 2024. – № 6. – С. 32-39.
2. Кокшарова А.А. Организация проектно-исследовательской деятельности обучающихся в рамках проекта «Предпринимательский класс в московской школе» как эффективный инструмент подготовки будущих предпринимателей // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2024. № 11 (100). Режим доступа: https://scipress.ru/pedagogy/articles/koksharova-aa-organizatsiya-proektno-issledovatelskoj-deyatelnosti-obuchayushhikhsya-v-ramkakh-proekta-predprinimatelskij-klass-v-moskovskoj-shkole-kak-effektivnyj-instrument-podgotovki-budushhikh-predprinimatelej.html (Дата обращения: 30.09.2026).
3. Бронникова Т. И., Бардина Е. В. Интеграция проектного обучения с элементами реального бизнеса в предпринимательском классе // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. № 04 (105). Режим доступа: https://scipress.ru/pedagogy/articles/integratsiya-proektnogo-obucheniya-s-elementami-realnogo-biznesa-v-predprinimatelskom-klasse.html (Дата обращения: 30.09.2026).
4. Смирнова Е.Ю. Роль школьной информатики в цифровой финансовой грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 4 (94). С.60–74. Режим доступа: doi: 10.24412/2224–0772–2023–94–60–74 (Дата обращения: 30.09.2026).
5. Крылов С.С. Аналитический отчёт о результатах ЕГЭ 2025 года по информатике. Журнал «Педагогические измерения» № 4/ 2025, с. 72-89. Режим доступа: https://doc.fipi.ru/zhurnal-fipi/PI-2025-04.pdf (Дата обращения: 30.09.2026).

Список источников

6. Образовательная информационная система «ФГОС». ФГОС Среднее общее образование. Режим доступа: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/ . (Дата обращения: 30.09.2026).
7. Предпринимательский класс в московской школе. О проекте. Режим доступа: https://profil.mos.ru/business/o-proekte.html . (Дата обращения: 30.09.2026).

8. Доклад "Социально-экономическое положение России". Режим доступа: https://rosstat.gov.ru/compendium/document/50801 (Дата обращения: 30.09.2026).
9. Горбенко, А. О. Бизнес-информатика. Введение в профессию: учебное пособие / А. О. Горбенко. — Москва: КноРус, 2022. — 150 с. — ISBN 978-5-406-09186-9.
10. Работа в России. Режим доступа: https://trudvsem.ru (Дата обращения: 30.09.2026).
11. Поступи онлайн. Режим доступа: https://postupi.online (Дата обращения: 30.09.2026).
12. Федеральная рабочая программа среднего общего образования. Информатика (углублённый уровень) (для 10–11 классов образовательных организаций). Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева». Режим доступа: edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_soo_frp_informatika_10_11_ugl.pdf (Дата обращения: 30.09.2026).
13. Стратегия повышения финансовой грамотности и формирования финансовой культуры до 2030 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 октября 2023 г. № 2958-р. Режим доступа: http://static.government.ru/media/files/FJj6iZ8geL94xUACfr2s32ZQoUgqP7fd.pdf (Дата обращения: 30.09.2026).

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

Дата публикации 20.10.2026

УДК 376.42

Гаврина А.С., Черепанова М.Н. Развитие связной речи у детей с интеллектуальными нарушениями

Гаврина Анастасия Сергеевна
учитель-логопед МАОУ СОШ №36, первой квалификационной категории
РФ, г. Екатеринбург

Черепанова Мария Николаевна
учитель-логопед МАОУ СОШ №36, высшей квалификационной категории
РФ, г. Екатеринбург

Development of Coherent Speech in Primary School Children with Intellectual Disorders

Gavrina Anastasia Sergeevna
Speech Therapist, MAOU Secondary School No. 36, First Qualification Category
Russia, Yekaterinburg

Cherepanova Maria Nikolaevna
Speech Therapist, MAOU Secondary School No. 36, Highest Qualification Category
Russia, Yekaterinburg

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ развития связной речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Показано, что связная речь формируется на фоне системного недоразвития познавательной и речевой сфер и характеризуется бедностью словаря, трудностями построения предложений и ситуативностью монолога. Выделены деятельностный, коммуникативный и коррекционно-развивающий подходы, определены условия развития речи и описаны направления логопедической работы.

Ключевые слова: связная речь, интеллектуальные нарушения, младшие школьники, коррекционно-логопедическая работа, мнемотехника, диалогическая речь, монологическая речь, социализация.

Abstract. The article presents a theoretical analysis of coherent speech development in primary school children with intellectual disabilities. It is shown that coherent speech is formed against the background of systemic underdevelopment of the cognitive and speech spheres and is characterised by poor vocabulary, difficulties in constructing sentences, and the situational nature of monologue. The activity-based, communicative, and correctional-developmental approaches are identified, the conditions for speech development are determined, and the main areas of speech therapy work are described.

Keywords: coherent speech, intellectual disorders, primary school children, corrective speech therapy, mnemonics, dialogic speech, monologic speech, socialization.

Введение

В Федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к особым образовательным потребностям относится овладение разнообразными видами, средствами и формами коммуникации, обеспечивающими успешность установления и реализации социокультурных связей и отношений обучающегося с окружающей средой [7]. Успешная социальная адаптация учащихся с нарушением интеллекта невозможна без речевого общения и взаимодействия.

Связная речь является одним из важнейших показателей общего развития ребёнка. Она представляет собой не просто грамматически правильные предложения, но и умение выражать свои мысли последовательно, логично и осмысленно в ситуациях общения. Для младших школьников с интеллектуальными нарушениями развитие связной речи приобретает особое значение, поскольку речевое развитие напрямую связано с успешной социальной адаптацией, учебной деятельностью и коммуникативными навыками ребёнка.

Цель исследования — теоретически обосновать и определить эффективные направления коррекционно-логопедической работы по развитию связной речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования; изучение и обобщение педагогического и логопедического опыта; педагогическое наблюдение за речевой деятельностью младших школьников с интеллектуальными нарушениями; анализ речевых высказываний детей (диалогических и монологических); качественный анализ результатов коррекционно-логопедической работы.

В отечественной логопедии и специальной психологии связная речь рассматривается как сложная форма коммуникативной деятельности, обеспечивающая последовательное, логичное и осмысленное выражение мыслей. Связное высказывание представляет собой не механическую сумму предложений, а осмысленное, логически выстроенное речевое произведение, в котором реализуется коммуникативное намерение говорящего [3].

Теоретической основой изучения связной речи является положение о единстве мышления и речи, сформулированное Л. С. Выготским: развитие значения слова и переход от внешней речи к внутренней обеспечивают возможность планирования и программирования высказывания. А. Р. Лурия обосновал роль внутренней речи как механизма смыслового программирования и грамматического структурирования

речевого высказывания. Эти положения важны для понимания природы нарушений связной речи у детей с интеллектуальными нарушениями: у данной категории обучающихся страдают именно механизмы программирования, отбора и удержания речевого материала [3].

В специальной логопедии (А. К. Аксёнова, В. К. Воробьёва, Р. И. Лалаева, Л. Н. Ефименкова) связная речь рассматривается как сложная форма коммуникативной деятельности, формирующаяся на основе единства содержания, логики и языковых средств. При этом подчёркивается, что у детей с интеллектуальными нарушениями нарушено формирование всех компонентов речевой системы — фонетико-фонематического, лексико-грамматического и семантического, что затрудняет становление связного высказывания [1].

В логопедии принято выделять две основные формы связной речи — диалогическую и монологическую. Диалогическая речь первична по происхождению, ситуативна, свёрнута и опирается на общий контекст общения. Монологическая речь формируется на её основе и требует от ребёнка умения самостоятельно планировать высказывание, удерживать тему, устанавливать причинно-следственные связи и использовать развёрнутые синтаксические конструкции [3]. У младших школьников с интеллектуальными нарушениями переход от ситуативной к контекстной речи происходит замедленно и требует специально организованного коррекционного воздействия [1].

Сравнительный анализ исследований показывает, что у детей с интеллектуальными нарушениями связная речь формируется на фоне системного недоразвития познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и речевых механизмов. Это проявляется в бедности словарного запаса, преобладании пассивного словаря над активным, трудностях построения сложных предложений, недостаточной логичности и связности высказываний, частых повторах и пропусках смысловых звеньев [1; 2]. Монологическая речь остаётся преимущественно ситуативной: ребёнок опирается на наглядный контекст и не может самостоятельно выстроить развёрнутое контекстное высказывание [2].

Анализ литературы позволяет выделить три взаимодополняющих подхода к развитию связной речи у детей с интеллектуальными нарушениями. Деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) предполагает, что речь развивается в процессе деятельности, прежде всего игровой и учебной, что обеспечивает её мотивационную основу. Коммуникативный подход (В. К. Воробьёва) ориентирован на формирование речевых умений в ситуациях общения, приближенных к

естественным. Коррекционно-развивающий подход (А. К. Аксёнова, Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева) предполагает поэтапное формирование связной речи с опорой на сохранные функции и наглядность [3].

На основе проведённого анализа можно сделать вывод, что развитие связной речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями должно строиться с учётом: единства диалогической и монологической форм речи; постепенного перехода от ситуативной к контекстной речи; опоры на наглядность, игровую и практическую деятельность; комплексного воздействия на все компоненты речевой системы. Кроме того, в современных исследованиях (Е. Е. Дмитриева, Ю. П. Давыдова, А. И. Шафранская, Н. А. Левина, А. В. Петрова, Е. В. Сидорова) обосновывается целесообразность использования мнемотехники, наглядного моделирования, игровых и театрализованных приёмов, а также поэтапной работы над пересказом [1; 2; 4; 5; 6].

Таким образом, теоретический анализ подтверждает необходимость системного, поэтапного и коммуникативно ориентированного подхода к развитию связной речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, учитывающего как структуру речевого дефекта, так и сохранные возможности ребёнка.

Речь детей с интеллектуальными нарушениями отличается существенным своеобразием. Словарный запас беден и ограничен обиходно-бытовой тематикой; пассивный словарь преобладает над активным — дети понимают больше слов, чем могут использовать в собственной речи. Предложения преимущественно простые, нераспространённые; сложные синтаксические конструкции вызывают значительные трудности. Связные высказывания отличаются недостаточной логичностью, пропусками смысловых звеньев, повторами. Дети испытывают затруднения при планировании речевого высказывания и нуждаются в постоянной стимулирующей помощи педагога. В монологической речи преобладает ситуативность: ребёнок опирается на наглядный контекст и не может самостоятельно выстроить развёрнутое контекстное высказывание [1; 2].

Развитие связной речи требует серьёзной подготовительной работы. В своей профессиональной деятельности мы используем следующие направления работы.

Развитие мелкой моторики — пальчиковые игры и кинезиологические упражнения стимулируют речевые зоны мозга.

Артикуляционная и дыхательная гимнастика — в игровой форме готовит речевой аппарат к чёткому произношению.

Обогащение словаря — работу следует строить на эмоциональном, доступном материале, с опорой на наглядность, используя предметные и сюжетные реалистичные картинки, игры на тактильное восприятие и дидактические игры. Сенсомоторные методы, близкие к интересам ребёнка, позволяют создать коррекционно-развивающую среду, находящуюся в зоне ближайшего развития. Материал требует многократных повторений, чёткого дозирования и опоры на обиходно-бытовой уровень [3].

На данном этапе необходимо уделять внимание развитию диалогической речи: умению отвечать и задавать вопросы, построению простого предложения [3].

Диалогическая речь — основа коммуникативной деятельности. Работа строится в три этапа: ответы на вопросы педагога по знакомой ситуации; постановка вопросов к собеседнику; ведение диалога на заданную тему. Приёмом, позволяющим организовать такую работу, является беседа, в ходе которой дети учатся слушать собеседника, понимать обращённую речь и формулировать собственные ответы [2]. Используются игры-драматизации и чтение по ролям, которые позволяют создать естественную коммуникативную ситуацию и снизить речевую тревожность [6].

Следующим этапом работы является простое описание предметов по опорным схемам, мнемотаблицам и наводящим вопросам. Простое описание картинки или предмета представляет собой перечисление деталей. Здесь же подключается описание по образцу, шаблону с постепенным усложнением материала и уменьшением подсказок. Далее дети учатся сравнивать два предмета, выделяя общие и отличительные признаки, что развивает аналитическое мышление и обогащает словарь признаков [4].

Составление рассказов по серии сюжетных картинок позволяет развивать умение выстраивать логическую последовательность событий, устанавливать причинно-следственные связи, обогащать словарный запас и совершенствовать грамматический строй речи. На этом этапе используются задания на восстановление последовательности картинок, отбор лишней, поиск недостающей и составление связного рассказа по восстановленной серии [3; 4].

Мнемотехника — система приёмов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти путём образования ассоциаций. Работа строится по принципу «от простого к сложному»: мнемоквадраты (один символ — одно слово), мнемодорожки (несколько символов — короткая фраза), мнемотаблицы (развёрнутый сюжет). При пересказе текста по мнемотаблице дети учатся кодировать и декодировать информацию: совместно с педагогом заменяют ключевые слова и

предложения на символы, затем воспроизводят текст по опорным знакам. Этот приём применяется для заучивания стихотворений и составления описательных рассказов [4; 5].

Игровая деятельность является ведущей для младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Сюжетно-ролевые игры («Магазин», «Больница», «Семья») создают естественные ситуации речевого общения и побуждают детей к самостоятельным высказываниям. Дидактические игры с предметными и сюжетными картинками используются на разных этапах урока: в начале — для активизации словаря, в основной части — для отработки конкретного речевого навыка, в конце — для закрепления материала. Условием результативности является соответствие игры программным задачам, дозировка нагрузки и поэтапное усложнение правил [6].

Работа над пересказом строится поэтапно, по мере нарастания самостоятельности: пересказ по серии картинок; пересказ по вопросам педагога; пересказ по плану; пересказ с опорой на мнемотаблицу; самостоятельный рассказ на заданную тему. Постепенный переход от развёрнутой помощи педагога к самостоятельной речевой деятельности создаёт предпосылки для устойчивого коррекционного результата. Со второго класса начинается работа над письменной речью: дети учатся записывать отдельные предложения, затем — короткие тексты по вопросам и опорным словам [4].

Заключение

Развитие связной речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями представляет собой сложный, многоаспектный процесс, требующий системного подхода со стороны педагогов, логопедов и дефектологов. Проведённый теоретический анализ показывает, что успешность этой работы обеспечивается опорой на деятельностный, коммуникативный и коррекционно-развивающий подходы. Постепенный переход от диалогической речи к монологической, от ситуативной к контекстной создаёт условия для формирования коммуникативной компетенции. Учёт особенностей развития связной речи указанной категории обучающихся способствует улучшению качества образования и социализации детей.

Комплексное использование различных методов и приёмов — игровых технологий, мнемотехники, наглядного моделирования, сенсомоторных методов — создаёт основу для дальнейшего речевого и личностного развития ребёнка. Дальнейшее изучение проблемы предполагает проведение эмпирического

исследования, направленного на проверку результативности описанных направлений работы.

Список литературы

1. Шафранская А. И. Психолого-педагогические особенности развития связной речи у младших школьников с нарушениями интеллекта / А. И. Шафранская // Молодой учёный. — 2024. — № 5 (504). — С. 199–200.
2. Дмитриева Е. Е., Давыдова Ю. П. Развитие диалогического взаимодействия у младших школьников с умственной отсталостью / Е. Е. Дмитриева, Ю. П. Давыдова // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 72-4.
3. Шафранская А. И. Направления работы по развитию связной речи у младших школьников с нарушениями интеллекта / А. И. Шафранская // Молодой учёный. — 2023. — № 1 (448). — С. 54–56.
4. Левина Н. А. Развитие связной речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями посредством использования мнемотехник / Н. А. Левина // Научный аспект. — 2023. — № 5.
5. Петрова А. В. Использование мнемотаблиц для развития связной речи у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью / А. В. Петрова // Интерактивная наука. — 2023. — № 3 (79). — С. 33–35.
6. Сидорова Е. В. Развитие социально-коммуникативной активности у младших школьников с лёгкой степенью умственной отсталости при помощи элементов театрализованной деятельности / Е. В. Сидорова // Молодой учёный. — 2022. — № 20 (415). — С. 611–616.

Список источников

7. Приказ Министерства просвещения РФ от 22.03.2021 № 102 «О внесении изменений в Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утверждённый приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599» // Официальный интернет-портал правовой информации.

Дата публикации 06.10.2026

УДК 376.42

Ибрагимова А.Р., Топчиева Д.М. Диагностика уровней сформированности элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью (результаты констатирующего этапа эксперимента)

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

Топчиева Динара Марленовна
студентка, кафедры специального (дефектологического) образования
Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова
РФ, г. Симферополь

Diagnostics of the levels of formation of elementary scientific ideas about the components of wildlife among students with mental retardation (results of the ascertaining stage of the experiment)

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

Topchieva Dinara Marlenovna
student, Department of Special (Defectological) Education Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

Аннотация. Статья посвящена проблеме диагностики уровня сформированности элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью. В работе представлены результаты констатирующего этапа экспериментального исследования, проведённого с целью выявления исходного уровня сформированности представлений о компонентах живой природы у обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости. Описаны диагностические методики, а также проанализированы качественные и количественные результаты диагностики. По результатам исследования выявлены типичные затруднения и ошибки обучающихся, охарактеризованы уровни сформированности изучаемых представлений (высокий, средний и низкий). Установлено, что у большинства обучающихся с умственной отсталостью преобладают низкий и средний уровни сформированности элементарных научных представлений о компонентах живой природы, что обусловлено недоразвитием познавательной деятельности, ограниченностью чувственного опыта, трудностями обобщения и установления причинно-следственных связей.

Ключевые слова: умственная отсталость, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, элементарные научные представления, живая природа, констатирующий этап эксперимента, диагностика, естественно-научное образование,

коррекционно-развивающее обучение, познавательная деятельность, представления о растениях и животных.

Abstract. The article is devoted to the problem of diagnosing the level of formation of elementary scientific ideas about the components of wildlife among students with mental retardation. The paper presents the results of the ascertaining stage of an experimental study conducted in order to identify the initial level of formation of ideas about the components of wildlife among students with mild mental retardation. Diagnostic techniques are described, as well as qualitative and quantitative diagnostic results are analyzed. According to the results of the study, typical difficulties and mistakes of students were identified, the levels of formation of the studied ideas (high, medium and low) were characterized. It has been established that the majority of students with mental retardation have low and medium levels of formation of elementary scientific ideas about the components of living nature, which is due to underdevelopment of cognitive activity, limited sensory experience, difficulties in generalizing and establishing cause-and-effect relationships.

Keywords: mental retardation, students with intellectual disabilities, elementary scientific concepts, wildlife, the ascertaining stage of the experiment, diagnostics, natural science education, correctional and developmental education, cognitive activity, ideas about plants and animals.

Проблема формирования элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью является одной из приоритетных в современной коррекционной педагогике, что обусловлено значимостью естественно-научных знаний для познавательного, личностного и социального развития обучающихся с умственной отсталостью. Данная проблема нашла отражение в научных трудах Л.С. Выготского, М.В. Гусевой, Ф.Н. Езлю, Е.А. Ольхиной, В.Г. Петровой, Е.Н. Соломиной, Т.В. Шевыревой и др.

Процесс формирования научных представлений о природе у обучающихся с умственной отсталостью значительно отличается от нормы. В общей педагогике акцент делается на развитие понятийного мышления и причинно-следственных связей, тогда как в специальной психологии и коррекционной педагогике подчеркивается, что у данной категории обучающихся преобладает наглядно-образное и конкретное мышление.

Представления о живой природе у обучающихся с умственной отсталостью формируются замедленно, характеризуются фрагментарностью, неточностью и склонностью к смешению существенных и несущественных признаков.

Как отмечает Е.А. Ольхина, для обучающихся с умственной отсталостью характерна фрагментарность биологических знаний и значительные трудности в установлении причинно-следственных связей между компонентами экосистем [1]. Они демонстрируют лишь способность к механическому перечислению объектов

(животные, растения), но испытывают существенные затруднения при необходимости классифицировать их или объяснить базовые потребности живых организмов, что согласуется с исследованиями В.А. Галкиной об особенностях формирования экологической культуры в учебной деятельности [2].

При этом труды Т.В. Алабиной подчеркивают важность закладки этих основ еще на этапе дошкольного возраста, отмечая, что без ранней пропедевтики школьный этап обучения начинается со значительного отставания [3].

Анализ работ М.В. Лабутиной и Е.В. Поповой показывает, что пассивные методы опроса выявляют именно такой дефицит знаний, тогда как использование наглядного лабораторного экспериментирования и практической работы (например, в школьной оранжерее) является наиболее объективным методом диагностики скрытых познавательных возможностей детей [4; 5].

Далее опишем констатирующий этап экспериментального исследования.

Экспериментальное исследование было реализовано на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья «Злагода» муниципального образования городской округ Симферополь Республики Крым. Экспериментом были охвачены две группы обучающихся 7-х классов (7-А и 7-Б класс), в общем количестве 22 человека: экспериментальная группа – 11 обучающихся, контрольная группа – 11 обучающихся. Возраст испытуемых составил 13–14 лет.

Эксперимент состоял из трех взаимосвязанных этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На каждом из этапов решались конкретные задачи, обеспечивающие последовательность и логику исследовательской работы.

В частности, на констатирующем этапе эксперимента основными задачами являлись:

– разработка критериев, показателей и характеристика уровней сформированности элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью;

– составление диагностической программы исследования по выявлению уровня сформированности элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью;

– формирование однородных по параметрическим данным экспериментальной и контрольной групп для проведения экспериментального исследования;

– выявление уровня сформированности элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью в экспериментальной и контрольной группах.

Исследование в рамках практической части выпускной квалификационной работы начиналось с определения критериев, показателей и характеристики уровней сформированности элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью. Данный этап являлся исходным и определяющим для всей последующей диагностической работы, поскольку без чёткого понимания того, что именно подлежит измерению, невозможно корректно разработать диагностический инструментарий.

Критерии и показатели были выделены на основе анализа психолого-педагогической и специальной литературы, а также с учётом требований ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в части естественно-научного образования. Были определены три основных критерия: когнитивный, деятельностный и мотивационно-ценностный [6].

Наглядно критерии, показатели и диагностический материал исследования сформированности элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью на уроках биологии представим в таблице 1.

Таблица 1. Критерии и показатели диагностики уровня сформированности элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью

Критерии	Показатели	Диагностический инструментарий
Когнитивный (знаниевый) критерий	– правильно называет и узнаёт изученные объекты живой природы; – описывает строение и основные функции бактерий, грибов и органов растений; – перечисляет потребности живых организмов (в воде, свете, пище); – устанавливает несложные причинно-следственные связи (например, почему растение нужно поливать); – отличает живое от неживого.	Диагностическое задание «Узнай и назови» (адаптировано на основе методики Н.Б. Гладышевой)
Деятельностный (практический) критерий	– самостоятельно выполняет трудовые действия (полив, посадка семян); – соблюдает правила безопасного поведения в природе (не рвать незнакомые растения); – проявляет инициативу в уходе за живыми объектами; – переносит сформированные умения в новую ситуацию (применяет навык в игре или в быту).	Диагностическое задание «Опасное и полезное» (моделирующие ситуации)
Эмоционально-ценностный критерий	– проявляет искренний интерес и радость при встрече с природой;	Адаптированная методика «Неоконченные ситуации» А.М. Щетининой и

Критерии	Показатели	Диагностический инструментарий
	– способен к элементарному сопереживанию (например, огорчается, если причинил вред живому существу); – в поведении демонстрирует бережное, ответственное отношение к природе; – способен удерживать цель и прилагать волевые усилия для достижения результата (долго ухаживать за растением).	Л.В. Кирс.

В 7 классе на уроках биологии для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) основной упор делается на изучение растений. Курс построен так, чтобы материал был максимально доступным и практически значимым для обучающихся. Исходя из этого и был подобран диагностический материал.

Первый критерий – когнитивный (знаниевый) – был направлен на оценку узнавания, называния и понимания строения и потребностей живых организмов. Для его диагностики использовалось задание «Узнай и назови», адаптированное на основе методики Н.Б. Гладышевой. Обучающимся предъявлялась инструкция: «Посмотри на картинку. Кто (или что) это? Покажи и назови». В качестве стимульного материала использовался набор из 6–8 карточек с изображениями берёзы, одуванчика, подберёзовика (гриба), дрожжей (увеличенное фото), плесени на хлебе, помидора (цветок и плод), а также схематичного изображения бактерии под микроскопом. Оценивание результатов осуществлялось по трём уровням: высокий уровень (3 балла) – обучающийся самостоятельно называет 7–8 объектов живой природы; средний уровень (2 балла) – называет 4–6 объектов с помощью наводящих вопросов; низкий уровень (1 балл) – называет менее 3 объектов, путает грибы с растениями.

Второй критерий – деятельностный (практический) – был направлен на оценку умения ухаживать за объектами живой природы, соблюдать правила безопасности и переносить полученные навыки в практическую деятельность. Для его диагностики использовалось задание «Опасное и полезное», построенное на основе моделирующих ситуаций. Обучающимся предлагалась следующая инструкция: «Мы идём в лес (или парк). На картинках – растения и грибы. Покажи, какие из них можно трогать руками и класть в корзинку, а какие – нет и почему?» В качестве стимульного материала использовались карточки с изображениями подосиновика, мухомора, ландыша, крапивы (условно опасной), земляники и поганки. Оценивание проводилось по трём уровням: высокий уровень (3 балла) – обучающийся

безошибочно делит объекты на съедобные и несъедобные, объясняя свой выбор («мухомор ядовитый, нельзя есть»); средний уровень (2 балла) – допускает 1–2 ошибки, но после исправления понимает их; низкий уровень (1 балл) – не видит разницы между съедобными и несъедобными объектами.

Третий критерий – эмоционально-ценностный – был направлен на наблюдение за отношением обучающихся к природе, проявлением интереса и эмпатии к живым объектам. Диагностика выстраивалась посредством адаптированной методики «Неоконченные ситуации» А.М. Щетининой и Л.В. Кирс. Задание состояло из двух частей. В первой части обучающимся предъявлялась сюжетная картинка, на которой изображён увядающий цветок в сухой земле, рядом лежит поливалка. Предлагалась инструкция: «Посмотри. Как ты думаешь, что чувствует этот цветок? (Ему грустно, он хочет пить). Что можно сделать? (Пожалеть, полить). А если я забуду полить его завтра – ему будет обидно?» Во второй части использовались карточки, на которых изображены следующие ситуации: дети ломают ветки или мальчик вешает кормушку; грибник топчет грибы или аккуратно срезает их; поляна с мусором или поляна с цветами. Задавался вопрос: «Где ребята поступают хорошо, а где – плохо? Что можно сказать про первого мальчика? А про второго?»

Оценивание проводилось по трём уровням: высокий уровень (3 балла) – обучающийся говорит «ему больно», «он плачет», проявляет желание немедленно полить цветок, искренне огорчается; даёт эмоционально окрашенную оценку («Он злой!», «Он хороший, заботится»); средний уровень (2 балла) – отвечает формально «надо полить», но эмоциональной реакции нет; оценка ситуаций формальна («Это плохо»); низкий уровень (1 балл) – отвечает «умер», «завял», без эмоций, может отодвинуть картинку; не может определить, не связывает действия с последствиями.

На основе полученных результатов по трём критериям были выделены обобщённые уровни сформированности элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью.

Высокий уровень (7–9 баллов) характеризуется устойчивым познавательным интересом и осмысленным отношением к объектам живой природы. Обучающийся самостоятельно узнаёт и называет большинство растений, грибов и бактерий, понимает их базовые потребности (вода, свет). В практической деятельности безошибочно различает съедобные и ядовитые объекты, может объяснить причину (например, «мухомор ядовитый, его есть нельзя»). Эмоционально включён в ситуации: проявляет эмпатию к увядающему цветку, искренне огорчается при виде

сломанных веток, даёт эмоционально окрашенную моральную оценку поступкам («он злой, он ломает», «этот мальчик заботливый»). Знания носят не формальный, а практически значимый и осознанный характер.

Средний уровень (4–6 баллов) отличается наличием базовых, но ещё не систематизированных знаний. Обучающийся называет 4–6 объектов, но часто с помощью наводящих вопросов учителя, может путать некоторые группы (например, грибы с растениями). В задании «Опасное и полезное» допускает 1–2 ошибки (например, относит ландыш к съедобным), однако после подсказки взрослого исправляет их и демонстрирует понимание. Эмоционально-ценностная сфера выражена слабее: ответы о состоянии цветка формальны («надо полить»), без яркой эмпатии; оценка ситуаций («Это плохо») даётся без глубокого эмоционального отклика. Обучающийся склонен скорее к механическому запоминанию правил, чем к их внутреннему принятию.

Низкий уровень (1–3 балла) свидетельствует о фрагментарности и неосознанности представлений. Обучающийся узнаёт менее 3 объектов, часто путает грибы и растения, не может назвать их даже с помощью учителя. Практические навыки не сформированы: ребёнок не видит разницы между съедобным и ядовитым, не понимает опасности. Эмоциональный отклик на живую природу отсутствует или крайне слаб: цветок воспринимается как «просто завял» или «умер» без желания помочь; ситуации с мусором или поломанными ветками не вызывают реакции, ребёнок не связывает действия с последствиями. Знания отрывочны, не применимы в жизни, мотивация к изучению природы низкая.

Разработанный диагностический инструментарий позволяет комплексно оценить уровень сформированности элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью, выявить характерные затруднения и определить направления коррекционно-педагогической работы на формирующем этапе эксперимента.

Далее представим результаты констатирующего этапа эксперимента.

Результаты диагностики уровней сформированности элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью экспериментальной группы отображены в таблице 2.

Таблица 2. Уровни сформированности элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью экспериментальной группы (констатирующий эксперимент)

Уровни	Когнитивный (знаниевый) критерий		Деятельностный (практический) критерий		Эмоционально-ценностный критерий	
	Экспериментальная группа					
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	0	0	0	0	0	0
Средний	5	45,5	4	36,4	6	54,5
Низкий	6	54,5	7	63,6	5	45,5

Результаты диагностики уровней сформированности элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью контрольной группы отображены в таблице 3.

Таблица 3. Уровни сформированности элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью контрольной группы (констатирующий эксперимент)

Уровни	Когнитивный (знаниевый) критерий		Деятельностный (практический) критерий		Эмоционально-ценностный критерий	
	Контрольная группа					
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	1	9	1	9,1	1	9
Средний	5	45,5	6	54,5	5	45,5
Низкий	5	45,5	4	36,4	5	45,5

Проведенный констатирующий эксперимент был направлен на выявление исходного уровня сформированности элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью в экспериментальной и контрольной группах. Анализ полученных данных показал, что в обеих группах преобладают низкий и средний уровни сформированности изучаемых представлений, что подтверждает актуальность и необходимость целенаправленного коррекционно-педагогического вмешательства. При этом сравнительный анализ результатов выявил определённые различия между группами.

В контрольной группе исходные показатели оказались несколько выше: у одного обучающегося был зафиксирован высокий уровень сформированности представлений по всем трём критериям (когнитивному, деятельностному и эмоционально-ценностному). В то же время в экспериментальной группе высокий уровень не был выявлен ни по одному из критериев, что свидетельствует о более низкой исходной базе знаний у данной категории обучающихся. Наибольшие затруднения в обеих группах были зафиксированы по деятельностному

(практическому) критерию, где 63,6% обучающихся экспериментальной группы продемонстрировали низкий уровень. Это указывает на то, что у большинства детей с умственной отсталостью практические умения ухода за живыми объектами, соблюдения правил безопасности и переноса знаний в реальную жизненную ситуацию сформированы недостаточно или отсутствуют вовсе.

Полученные результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о том, что обучающиеся экспериментальной группы демонстрируют наиболее низкую исходную базу знаний о компонентах живой природы. У них наблюдается фрагментарность представлений о растениях, грибах и бактериях, трудности в установлении причинно-следственных связей, слабая сформированность практических навыков и недостаточная эмоциональная включенность в ситуации взаимодействия с природой. Данное обстоятельство определяет необходимость приоритетной, целенаправленной коррекционно-педагогической работы с экспериментальной группой, направленной на формирование систематизированных природоведческих знаний, практических умений ухода за живыми объектами и устойчивого эмоционально-ценностного отношения к природе. Именно эти направления станут основой для разработки и реализации системы педагогических условий на формирующем этапе эксперимента, что позволит не только устранить выявленное отставание, но и обеспечить устойчивое повышение общего уровня естественнонаучных знаний, необходимого для дальнейшего познавательного развития и успешной социальной адаптации обучающихся с умственной отсталостью.

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа эксперимента выявил общую закономерность, характерную для обеих исследуемых групп: уровень сформированности элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью оказался существенно ограниченным. Данный факт подтверждает актуальность выбранного направления исследования и обусловливает необходимость целенаправленного коррекционно-педагогического воздействия. Вместе с тем сравнительный анализ полученных данных показал, что исходные показатели обучающихся контрольной группы несколько превосходят результаты их сверстников из экспериментальной группы. Хотя выявленная разница не является критической, она свидетельствует о том, что обучающиеся экспериментальной группы демонстрируют более низкий стартовый уровень знаний и требуют приоритетного педагогического внимания в процессе последующей коррекционной работы.

Полученные результаты подчеркивают значимость тщательной разработки и последовательного внедрения специально организованных коррекционных мероприятий, направленных на формирование элементарных научных представлений о живой природе. Основной акцент в данной работе должен быть сделан на обучающихся экспериментальной группы, так как именно они демонстрируют наибольшее отставание в исследуемой области. Целенаправленное педагогическое воздействие позволит не только устранить выявленную диспропорцию между группами, но и обеспечить устойчивое повышение общего уровня элементарных научных представлений о живой природе, что является необходимым условием для дальнейшего познавательного развития и успешной социальной адаптации обучающихся с умственной отсталостью.

Список литературы

1. Ольхина, Е.А. Особенности усвоения биологических знаний умственно отсталыми обучающимися // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №66-2. С. 235–238.
2. Галкина В.А., Шохова О.В. Особенности формирования экологической культуры у младших школьников с легкой умственной отсталостью в учебной деятельности // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. №2. С. 201-207.
3. Алабина Т.В. Формирование основ экологической культуры у умственно отсталых дошкольников на современном этапе // Специальное образование. 2020. №2 (58). С. 5–16.
4. Лабутина, М.В. Лабораторный эксперимент по биологии как средство формирования познавательного интереса у обучающихся // МНИЖ. 2022. №12. С. 1–10.
5. Попова, Е.В. Школьная оранжерея как новационный подход в формировании знаний, обучающихся о флоре родного региона // Academy. 2023. №2 (75). С. 21–24.
6. Арюкова Е.А. Профессиональное самоопределение школьников с позиции биологического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №81-3. С. 24-29.

Дата публикации 06.10.2026

УДК 376.42

Ибрагимова А.Р., Топчиева Д.М. Эффективность реализации педагогических условий формирования элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью на уроках биологии

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

Топчиева Динара Марленовна
студентка, кафедры специального (дефектологического) образования
Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова
РФ, г. Симферополь

The effectiveness of the implementation of pedagogical conditions for the formation of elementary scientific ideas about the components of wildlife among students with mental retardation in biology lessons

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

Topchieva Dinara Marlenovna
student, Department of Special (Defectological) Education Crimean Engineering Pedagogical University named after Fevzi Yakubova, Russian Federation, Simferopol

Аннотация. Статья посвящена оценке эффективности педагогических условий, направленных на формирование элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью в процессе изучения биологии. В рамках формирующего этапа эксперимента была разработана и последовательно апробирована система педагогических условий. Реализация указанных условий осуществлялась в экспериментальной группе обучающихся с умственной отсталостью на протяжении формирующего этапа эксперимента, в то время как контрольная группа занималась по традиционной методике. Содержание работы включало специально подобранные методу, приемы и практические задания.

Ключевые слова: умственная отсталость, обучающиеся с умственной отсталостью, элементарные научные представления, живая природа, биология, формирующий этап эксперимента, педагогические условия, эффективность обучения, экспериментальная группа.

Abstract. The article is devoted to evaluating the effectiveness of pedagogical conditions aimed at forming elementary scientific ideas about the components of wildlife among students with mental retardation in the process of studying biology. As part of the formative stage of the experiment, a system of pedagogical conditions was developed and

consistently tested. The implementation of these conditions was carried out in the experimental group of students with mental retardation during the formative stage of the experiment, while the control group was engaged in traditional methods. The content of the work included specially selected methods, techniques and practical tasks.

Keywords: mental retardation, students with mental retardation, elementary scientific concepts, wildlife, biology, the formative stage of the experiment, pedagogical conditions, learning effectiveness, experimental group.

Актуальность исследования проблемы формирования элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с легкой умственной отсталостью обусловлена кардинальным обновлением целей специального образования в Российской Федерации. В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта биология перестает быть просто сводом фактов об окружающем мире, превращаясь в важнейший инструмент социальной адаптации и формирования безопасной жизнедеятельности ребенка. Для обучающихся данной категории характерна фрагментарность восприятия, конкретность мышления и значительные трудности в установлении причинно-следственных связей, что делает процесс усвоения биологических понятий – таких как взаимосвязь организма со средой, цикличность природных процессов или классификация живых существ – крайне сложным без специально созданных педагогических условий.

Эффективная организация коррекционно-развивающей работы на уроках биологии позволяет не только расширить кругозор обучающихся, но и сформировать у них практические навыки ухода за растениями и животными, основы экологической культуры и гигиенические компетенции, необходимые для успешной интеграции в современное общество.

Проблема формирования элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью на уроках биологии нашли отражение в научных трудах таких исследователей как Е.А. Арюкова, В.А. Галкина, Н.В. Коршункова, Н.А. Кудрявцева, М.В. Лабутина, Т.А. Маскаева, М.В. Матвеева, М.С. Мелешкина [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Реализация педагогических условий формирования элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью на уроках биологии осуществлялась с экспериментальной группой на формирующем этапе эксперимента.

Формирующий (обучающий) этап эксперимента был направлен на решение следующих задач:

– разработать содержание работы по формированию элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью на уроках биологии;

– апробировать содержание работы по формированию элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью на уроках биологии.

В основу работы были положены следующие педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью на уроках биологии.

Первое педагогическое условие – опора на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление обучающихся с умственной отсталостью при организации учебной деятельности на уроках биологии. Как известно, у данной категории обучающихся преобладает конкретное мышление, поэтому абстрактные понятия и теоретические рассуждения оказываются недоступными для их понимания. В связи с этим процесс формирования элементарных научных представлений о компонентах живой природы строился с максимальным использованием натуральных объектов (комнатные растения, плоды, семена, грибы, влажные препараты), их изображений, макетов, схем, а также мультимедийных презентаций, видеоматериалов и интерактивных моделей. Каждое новое понятие вводилось через непосредственное восприятие объекта, его рассматривание, обследование, сравнение с другими объектами, выделение существенных признаков. При этом широко использовались практические действия самих обучающихся: рассматривание под лупой, ощупывание, разламывание, разрез, посадка семян, уход за комнатными растениями. Такой подход обеспечивал формирование чувственного опыта, на основе которого строились элементарные представления о строении, функциях и потребностях живых организмов.

Второе педагогическое условие – строгая дозировка учебного материала и последовательное усложнение содержания с учётом индивидуальных возможностей обучающихся. Формирование элементарных научных представлений о компонентах живой природы осуществлялось по принципу «от простого к сложному»: сначала изучались хорошо знакомые объекты ближайшего окружения (комнатные растения, овощи, фрукты, домашние животные), затем вводились менее знакомые объекты (дикорастущие растения, грибы, насекомые), и только после этого рассматривались объекты, не встречающиеся в повседневной жизни (бактерии, плесень, дрожжи).

Каждая тема изучалась небольшими порциями, с многократным повторением и закреплением материала на разных уроках. Новые знания связывались с уже имеющимся у обучающихся опытом, что обеспечивало постепенное расширение и углубление представлений о живой природе. При этом учитывался индивидуальный темп усвоения материала: для обучающихся, испытывающих значительные затруднения, предусматривались дополнительные упражнения, повторные объяснения, опора на более простые наглядные средства.

Третье педагогическое условие – многократное повторение и закрепление материала в различных видах деятельности на уроках биологии. Учитывая особенности памяти обучающихся с умственной отсталостью, характеризующейся замедленным запоминанием, быстрым забыванием и необходимостью большого количества повторений, процесс формирования элементарных научных представлений о компонентах живой природы строился таким образом, чтобы каждый изученный объект рассматривался многократно в разных контекстах и видах деятельности. Повторение осуществлялось на каждом уроке в форме краткого опроса, выполнения практических заданий, работы с карточками, дидактическими играми, отгадывания загадок, составления рассказов по картинкам. При этом повторение носило не механический характер, а было вариативным: обучающиеся узнавали объекты на новых картинках, в новых ситуациях, находили их среди других объектов, классифицировали, сравнивали. Такое разнообразие видов повторения способствовало переводу знаний из кратковременной памяти в долговременную, а также формированию умения применять знания в изменённых условиях.

Четвёртое педагогическое условие – использование практической деятельности как средства формирования элементарных научных представлений о компонентах живой природы. Практическая деятельность является ведущим видом деятельности обучающихся с умственной отсталостью, поэтому формирование представлений о живой природе осуществлялось через активные действия самих детей.

На уроках биологии организовывались практические работы по выращиванию растений (посадка семян, уход за комнатными растениями, наблюдение за ростом и развитием), изготовление простейших гербариев, коллекций семян и плодов, уход за животными уголка природы. Обучающиеся выполняли задания по уходу за растениями: поливали, рыхлили почву, протирали листья, пересаживали. В процессе выполнения практических действий у обучающихся формировались не только знания о строении и потребностях растений, но и практические умения и навыки ухода за

живыми объектами, что непосредственно решало задачу деятельностного (практического) критерия, по которому были выявлены наибольшие затруднения на констатирующем этапе эксперимента.

Пятое педагогическое условие – формирование эмоционально-ценностного отношения к объектам живой природы через организацию специальных ситуаций сопереживания и заботы. Учитывая, что у обучающихся с умственной отсталостью эмоциональная сфера характеризуется слабостью эмоциональных реакций, трудностью понимания чувств других людей, в том числе и по отношению к природе, работа была направлена на развитие эмпатии и бережного отношения к живым объектам.

На уроках биологии создавались специальные ситуации, в которых обучающиеся могли проявить заботу о растениях и животных: помочь увядающему цветку, покормить птиц, убрать мусор в уголке природы. Использовались сюжетные картинки и рассказы, в которых животные и растения представали как живые существа, способные чувствовать боль и радость. Обсуждались поступки литературных героев и реальных людей по отношению к природе. Обучающиеся учились выражать своё отношение к природе в рисунках, рассказах, простейших высказываниях. Такая работа способствовала формированию устойчивого интереса к объектам живой природы, развитию эмпатии и бережного отношения к окружающему миру.

Содержание работы по формированию элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью на уроках биологии включало использование разнообразных методов и приёмов обучения.

Метод обучения представляет собой упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности учителя и обучающихся, направленный на достижение целей обучения, овладение знаниями, умениями и навыками, развитие познавательных способностей.

Приём обучения – это составная часть метода, конкретный способ действия, направленный на решение отдельной учебной задачи. Методы реализуются через совокупность приёмов, которые могут варьироваться в зависимости от содержания учебного материала и индивидуальных особенностей обучающихся.

Работа подразумевала использование разнообразных заданий с обучающимися 7-го класса экспериментальной группы. Содержание работы представлено в таблице 1.

Таблица 1. Содержание работы по формированию элементарных научных представлений о компонентах живой природы у обучающихся с умственной отсталостью на уроках биологии

№	Название задания	Цель	Содержание задания
1	«Живая — неживая природа»	Научить отличать объекты живой природы от объектов неживой природы по существенным признакам.	Ученику предлагается набор картинок (камень, дерево, вода, кошка, солнце). Нужно разложить их на две группы и объяснить: почему камень не растет, а котенок пьет молоко?
2	«Что нужно для жизни?»	Закрепить знания о потребностях живых организмов (свет, тепло, вода, пища).	Игра-сортировка: к картинке «Растение» или «Животное» нужно подобрать карточки-потребности (солнце, миска с едой, лейка, воздух).
3	«Чей это орган?»	Узнавать органы растений (корень, стебель, лист, цветок) и называть их функции.	Работа с гербарием и муляжом цветка. Педагог показывает часть растения, ученик называет её и объясняет простым языком («Корень пьет воду из земли»).
4	«Почему завял цветок?»	Формировать умение устанавливать причинно-следственные связи в природе.	Рассматривание сюжетной картинки (засохший цветок на окне без воды). Вопрос: «Что случилось? Как ему помочь? Что мы сделаем завтра, чтобы он ожил?»
5	«Невидимки вокруг нас»	Дать первичное представление о бактериях как части живого мира (полезные и вредные).	Просмотр обучающего мультфильма. Обсуждение: где живут микробы? Почему надо мыть руки перед едой?
6	«Съедобный — несъедобный»	Дифференциация грибов на съедобные и ядовитые (визуальное узнавание).	Работа с лото «Грибы». Ученик закрывает фишками только те грибы, которые можно положить в корзину (белый гриб, лисичка), оставляя мухомор открытым.
7	«Кто что ест?»	Классификация животных по типу питания (хищники, травоядные).	Соединение линиями в рабочей тетради: изображения животных соединяются с их пищей (заяц — морковка, волк — заяц).
8	«Дышат ли рыбы?»	Расширить представления о дыхании различных групп животных.	Эксперимент-обсуждение: педагог опускает модель рыбки в банку с водой, пускает пузырьки воздуха. Вывод: рыбе нужен кислород, который есть в воде.
9	«Путешествие семечка»	Понять этапы развития растения (цикличность).	Раскладывание серии сюжетных картинок в правильном порядке: семечко - проросток -росток - взрослое растение с цветком.
10	«Зачем нам деревья?»	Осознать значение растений для человека и планеты.	Беседа с опорой на плакат. Ответы на вопросы: чем дышит человек? Где живет белка? Из чего делают бумагу?
11	«Операция "Спасение"»	Отработка навыка полива комнатных растений согласно потребности во влаге.	Практическая работа: ученику даются два цветка — сухой земляной ком и влажный. Задача: определить пальцем влажность почвы и полить только тот цветок, которому нужна вода.
12	«Огород на окне»	Формирование навыка посадки семян и ухода за рассадой.	Посев семян укропа или фасоли в индивидуальные стаканчики. Заполнение этикетки (название, дата).

№	Название задания	Цель	Содержание задания
13	«Бережная рука»	Отработка умения рыхлить почву, не повреждая корни.	Демонстрация приема рыхления палочкой на образце грунта. Самостоятельное выполнение под присмотром учителя.
14	«Природная аптека»	Знакомство с лекарственными растениями родного края.	Экскурсия-игра на территории школы. Найти подорожник, одуванчик. Аккуратно сорвать один лист (с разрешения учителя) и рассмотреть его прожилки.
15	«Собираемся в поход»	Закрепление правил безопасного поведения в лесу.	Моделирование ситуации: собрать рюкзак для прогулки. Среди предметов выбрать нужные (вода, кепка) и опасные/лишние (стеклянная бутылка, спички для ребенка).
16	«Дом для птицы»	Развитие навыков конструирования и экологической заботы.	Сборка простейшей кормушки из коробки сока по инструкции. Обсуждение: куда лучше повесить и почему нельзя вешать соленое сало?
17	«Уборка класса»	Воспитание ответственности за живые объекты в помещении.	Распределение обязанностей: дежурный протирает листья фикуса влажной губкой от пыли, чтобы они могли дышать.
18	«Первая помощь дереву»	Осознание вреда, наносимого коре деревьев.	Наблюдение за поврежденным деревом на улице. Обсуждение: больно ли дереву? Можно ли замазать ранку садовым варом?
19	«Верни жука домой»	Навык бережного отношения к насекомым.	Моделирующая ситуация: в класс залетел майский жук. Задача: аккуратно посадить его на лист бумаги и выпустить в окно, не прижимая пальцами.
20	«Мой зеленый друг»	Перенос учебных умений в бытовую ситуацию (домашнее задание).	В течение недели вести дневник наблюдений за домашним растением: измерять линейкой рост побега, отмечать дни полива смайликами.

Работа на формирующем этапе эксперимента охватывала 20 уроков, в рамках которых изучались различные компоненты живой природы: растения, грибы, микроорганизмы (бактерии, плесень, дрожжи), животные, а также правила взаимодействия с ними.

На начальном этапе (уроки 1–3) решалась задача актуализации имеющихся у обучающихся представлений о природе, формирования понятий «живое» и «неживое», установления элементарных представлений о разнообразии растительного мира. Основными методами являлись беседа, демонстрация натуральных объектов, работа с картинками и дидактические игры, которые обеспечивали опору на наглядное восприятие и конкретное мышление обучающихся.

На следующем этапе (уроки 4–6) изучалось строение растений и их потребности. Особое внимание уделялось практической деятельности: обучающиеся рассматривали части растений, выполняли действия по уходу за комнатными растениями, устанавливали простейшие причинно-следственные связи между условиями среды и состоянием растений. Этот этап был направлен на формирование

деятельностного (практического) критерия, по которому на констатирующем этапе эксперимента были выявлены наибольшие затруднения.

Далее (уроки 7–10) изучались деревья и кустарники родного края, а также многообразие грибов. Экскурсия на территорию школы обеспечивала непосредственное восприятие объектов природы в естественной среде. Изучение грибов сопровождалось формированием умения различать съедобные и несъедобные объекты, что имело большое практическое значение для безопасности обучающихся в природе.

Затем (уроки 11–13) обучающиеся знакомились с микроскопическими организмами: плесенью, дрожжами и бактериями. Поскольку данные объекты не могут быть непосредственно восприняты без специального оборудования, использовались увеличенные фотографии, схематичные изображения и элементарные опыты. Данный этап вызывал наибольшие трудности у обучающихся, поэтому требовал особой наглядности и многократного повторения.

На завершающем этапе (уроки 16–20) изучались животные и формировалось эмоционально-ценностное отношение к природе. Использовались беседы, обсуждения, ролевые игры, направленные на развитие эмпатии и бережного отношения к живым объектам.

В целом, предложенное содержание работы было построено с учётом особенностей познавательной деятельности, обучающихся с умственной отсталостью: от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, с опорой на наглядность, практическую деятельность и многократное повторение материала.

Таким образом, после реализации работы, обучающиеся стали осознавать многообразие живой природы, узнавать и называть основные группы живых организмов (растения, грибы, микроорганизмы, животные), понимать их строение и потребности. У них сформировались практические умения ухода за комнатными растениями, правила безопасного поведения в природе, умение различать съедобные и несъедобные грибы и растения. Обучающиеся стали проявлять интерес к объектам живой природы, выражать эмоциональное отношение к ним, понимать последствия своих действий по отношению к природе, проявлять эмпатию и желание помогать живым объектам. Знания приобрели осознанный и практически значимый характер, что свидетельствует о положительной динамике и эффективности реализации разработанных педагогических условий на уроках биологии.

Список литературы

1. Кудрявцева Н.А. Педагогические условия реализации индивидуально-дифференцированного обучения школьников: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.01. Воронеж, 2008. 24 с.
2. Лабутина М.В. Лабораторный эксперимент по биологии как средство формирования познавательного интереса у обучающихся // МНИЖ. 2022. №12. С. 1–10.
3. Матвеева М.В. Реализация дифференцированного подхода в интегрированном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (в условиях сельской общеобразовательной школы) // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2008. №3. С. 74–83
4. Мелешкина М.С. Мультимедиа-технологии как средство развития естествоведческих понятий и представлений у подростков с умственной отсталостью // Концепт. 2016. №5. С. 1–7.
5. Коршункова Н.В. Оранжерея как элемент формирования экологической культуры обучающихся в ГБОУ ДО СО СОДЭБЦ // IN SITU. 2024. №10. С. 162–165.
6. Галкина В.А. Особенности формирования экологической культуры у младших школьников с легкой умственной отсталостью в учебной деятельности // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. №2. С. 201–207.
7. Арюкова Е.А. Профессиональное самоопределение школьников с позиции биологического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №81-3. С. 24-29.

Дата публикации 17.10.2026

УДК 376.3

Колчкова А.В. Междисциплинарный подход к анализу механизмов понимания речи

Колчкова Анастасия Владимировна
студентка 3 курса магистратуры направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедическое образование»
ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», РФ, г.Смоленск
specter67@mail.ru

Научный руководитель Крылова Елена Викторовна
канд. пед. наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», РФ, г.Смоленск
30kel01@mail.ru

An interdisciplinary approach to analyzing the mechanisms of speech comprehension

Kolchkova Anastasia Vladimirovna
3th year student of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Smolensk State University
Russian Federation, Smolensk

Scientific supervisor Krylova Elena Viktorovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Smolensk State University, Russian Federation, Smolensk

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена ростом числа детей с отсутствием или выраженным недоразвитием понимания речи (при расстройствах аутистического спектра, моторной и сенсорной алалии, задержках психоречевого развития, нарушениях слуховой функции, интеллектуальной недостаточности, детском церебральном параличе) – диктует необходимость системного изучения того, как формируется и нарушается функциональная цепь «звуковой сигнал–восприятие–значение–смысл». Цель исследования – теоретически обосновать и раскрыть специфику механизмов понимания обращённой речи у детей с позиции лингвистических концепций и нейропсихологических учений. В качестве методов исследования применялись: сравнительно–сопоставительный анализ психолого-педагогической литературы, системный анализ психолингвистических и нейропсихологических моделей восприятия речи. Статья посвящена теоретико–методологическому анализу механизмов понимания обращённой речи у неговорящих детей с позиции двух фундаментальных концепций: нейропсихологической и лингвистической. При описании лингвистического аспекта затрагиваются ключевые работы учёных-лингвистов: теория речевой деятельности А.А. Леонтьева, механизмы понимания устной речи И.Ю. Абелевой, модель смыслового восприятия речевого сообщения И.А. Зимней. Нейропсихологический аспект изучаемого вопроса рассматривается с позиции идей А.Р. Лурии, Т.Г. Визель, Л.С. Выготского. В работе систематизированы уровни смыслового восприятия речи, охарактеризованы процессы её порождения, описан процесс интериоризации воспринимаемого материала,

представлена уровневая организация понимания речи и проанализирована роль трёх функциональных блоков мозга в обеспечении понимания речи. Выделены ключевые нейропсихологические факторы (фонематический слух, слухоречевая память, кинестетический, пространственный и энергетический факторы), которые обеспечивают первичную обработку акустического сигнала и его дальнейшую трансформацию в семантические единицы. Комплексное применение лингвистического и нейропсихологического подходов в ходе изучения детей с тяжелыми нарушениями речи позволит получить целостное представление о структуре нарушения у них импрессивной речи и определить, на каком этапе возникает «сбой» в восприятии информации.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, импрессивная речь, механизмы понимания речи, неговорящие дети, моторная и сенсорная алалия, расстройство аутистического спектра, нарушение слуха, интеллектуальная недостаточность, детский церебральный паралич, задержка психоречевого развития, нейропсихологические и лингвистические аспекты, теория речевой деятельности, модель смыслового восприятия речевого сообщения, процесс интериоризации, уровневая организация понимания речи, учение о трёх функциональных блоках мозга и нейропсихологических факторах.

Abstract. The relevance of the study is due to the growing number of children with a lack or pronounced underdevelopment of speech comprehension (with autism spectrum disorders, motor and sensory alalia, delays in speech development, auditory function disorders, intellectual disability, cerebral palsy) – dictates the need for a systematic study of how the functional chain "sound signal–perception–meaning–the meaning." The purpose of the study is to theoretically substantiate and reveal the specifics of the mechanisms of understanding spoken speech in children from the perspective of linguistic concepts and neuropsychological teachings. The following research methods were used: comparative analysis of psychological and pedagogical literature, systematic analysis of psycholinguistic and neuropsychological models of speech perception. The article is devoted to a theoretical and methodological analysis of the mechanisms of understanding spoken speech in non–speaking children from the perspective of two fundamental concepts: neuropsychological and linguistic. When describing the linguistic aspect, the key works of linguistic scientists are touched upon: the theory of speech activity by A.A. Leontiev, the mechanisms of understanding oral speech by I.Y. Abeleva, the model of semantic perception of speech messages by I.A. Zimnaya. The neuropsychological aspect of the issue under study is considered from the perspective of the ideas of A.R. Luria, T.G. Wiesel, L.S. Vygotsky. The work systematizes the levels of semantic perception of speech, characterizes the processes of its generation, describes the process of interiorization of the perceived material, the hierarchical organization of speech comprehension is presented and analyzes the role of the three functional brain blocks in ensuring speech comprehension. The key neuropsychological factors (phonemic hearing, auditory-verbal memory, kinesthetic, spatial, and energy factors) that ensure the primary processing of the acoustic signal and its further transformation into semantic units are identified. The integrated use of linguistic and neuropsychological approaches in the study of children with severe speech disorders will make it possible to obtain a comprehensive understanding of the structure of their impaired receptive speech and to determine at which stage the "disruption" in the perception of information occurs.

Keywords: interdisciplinary approach, expressive speech, mechanisms of speech comprehension, non-verbal children, motor and sensory alalia, autism spectrum disorder, hearing impairment, intellectual disability, cerebral palsy, delay in psycholinguistic development, neuropsychological and linguistic aspects, theory of speech activity, model of

semantic perception of speech messages, process of interiorization, level-based organization of speech comprehension, theory of the three functional brain blocks and neuropsychological factors.

Процесс понимания обращённой речи представляет собой сложную, многоуровневую когнитивно-языковую деятельность, выступающую фундаментом для формирования коммуникативной сферы, мышления и социализации ребёнка.

На сегодняшний день возрастает значимость междисциплинарного подхода в логопедической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. Особого внимания заслуживают нарушения понимания (импрессивной) речи, что становится нередким симптомом в структуре дефекта данной категории детей и достаточно тяжело поддается коррекции.

Нарушения импрессивной речи наблюдаются при различных патологических состояниях. Группа детей с трудностями понимания речи полиморфна по своей структуре и включает: детей с расстройствами аутистического спектра, моторной и сенсорной алалией, задержкой психоречевого развития, нарушениями слуховой функции, интеллектуальной недостаточностью, а также с детским церебральным параличом [1, с.104].

Для оказания эффективной логопедической помощи специалисту необходимо разбираться в механизмах функционирования восприятия и понимания речи, а также четко представлять, на каком этапе ее порождения происходит «сбой» в функциональной цепи «звуковой сигнал – восприятие –значение – смысл». Использование междисциплинарного подхода позволяет сформировать диагностико-коррекционную модель, связывающую языковые уровни с работой функциональных блоков мозга и социально–генетическими стадиями интериоризации.

Цель исследования – теоретически обосновать и раскрыть специфику механизмов понимания обращённой речи с позиции лингвистических концепций (И.А. Зимняя, И.Ю. Абелева, А.А. Леонтьев) и нейропсихологических учений (Л.С. Выготский, Т.Г. Визель, А.Р. Лурия).

Исследование носит теоретико-методологический характер. Методологическую основу работы составили:

– Теория речевой деятельности и механизмов смыслового восприятия речи (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев);

– Механизмы понимания устной речи (И.Ю. Абелева);

– Культурно–историческая теория: процесс интериоризации (Л.С. Выготский);

– Концепция об уровневой организации понимания речи (Т. Г. Визель);

– Учение о трёх функциональных блоках мозга и нейропсихологических факторах (А.Р. Лурия).

В качестве методов исследования применялись: сравнительно–сопоставительный анализ психолого-педагогической литературы, системный анализ психолингвистических и нейропсихологических моделей восприятия речи.

Рассмотрим ключевые лингвистические и нейропсихологические концепции, раскрывающие механизмы формирования и функционирования импрессивной речи.

С позиции лингвистики процесс понимания речи заключается в поэтапном освоении языковой системы и выработке навыков декодирования речевого сообщения.

Согласно концепции И.А. Зимней, смысловое восприятие речи реализуется через три последовательных уровня:

1. Уровень распознавания (фонемный уровень): поступающий звуковой сигнал сопоставляется с имеющимися в памяти фонемными эталонами. Происходит вычленение речевых звуков из акустического потока. На данном этапе смысловая сторона языка не задействуется.

2. Уровень разборчивости (словесный уровень): идентифицированные фонемы объединяются в определённую последовательность. Единицей этого уровня выступает слово как морфема.

3. Уровень смыслового восприятия (фразовый уровень): происходит объединение слов в единую синтаксическую структуру (предложение). На данном этапе включается механизм смыслового прогнозирования, учитывающий грамматические и контекстные связи. Единицей уровня является фраза, а итоговым результатом – осознания смысла всего высказывания [2, с.24; 6, с. 289].

И.Ю. Абелева описывает механизм устной речи, как двухуровневую систему, включающую – восприятие и понимание. Эти процессы между собой взаимосвязаны. Первый уровень – восприятие – является естественной и необходимой базой для второго. Второй уровень способствует успешности первого и даёт возможности проверить достоверность услышанного [2, с.25; 7, с. 96].

В концепции А.А. Леонтьева ключевым выступает понятие «языковой способности», определяемой как «совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство и адекватное восприятие языковых знаков» [3, с. 110]. Процесс порождения речи по А.А. Леонтьеву включает 5 этапов: мотив – замысел – внутреннее программирование – лексико-грамматическое развёртывание – внешняя реализация [8].

При восприятии речи последовательность видоизменяется: начинается с внешнего звукового оформления, заканчивается осознанием мотива.

Лингвистический аспект показывает, что нарушение понимания речи может быть вызвано поломкой на любом из этих уровней: от неспособности соотнести звук с фонемным эталоном до невозможности декодировать синтаксическую связь. Нейропсихологический подход позволяет раскрыть внутренние механизмы и мозговую организацию этих нарушений.

Рассмотрим нейропсихологическую концепцию Л.С. Выготского о социально-генетической природе речи, в соответствии с которой процесс восприятия и усвоения языковых единиц проходит три последовательные стадии итериоризации:

1. Интерпсихическая стадия — понимание речи существует как форма взаимодействия между взрослым и ребёнком. Взрослый обеспечивает речевой стимул и контекст, ребёнок отвечает реакцией.
2. Экстрапсихическая стадия — ребёнок начинает использовать речь для организации собственного поведения (эгоцентрическая речь), что является переходной формой от социального восприятия речи к внутреннему пониманию.
3. Интрапсихическая стадия — понимание речи становится внутренним процессом [9].

У детей с трудностями понимания речи процесс интериоризации блокируется на первой или второй стадии. Отсутствие сформированной внутренней речи приводит к тому, что при восприятии отдельных слов ребёнок не может связать их в единое смысловое целое.

Концепция Т. Г. Визель об уровневой организации понимания речи — это нейропсихологический подход, который объясняет, как в мозге обрабатывается и понимается речь. Он основан на идее, что психические функции организованы по уровневому принципу: каждый уровень отвечает за определённый компонент понимания:

1. Сенсорный (перцептивный) уровень – происходит первичный анализ звукового образа слова.
2. Лексический уровень – происходит понимание отдельных слов.
3. Синтаксический уровень – смысл высказывания разбирается на уровне грамматических конструкций.
4. Смысловой (интегративный) уровень – смысл целого высказывания интегрируется, учитывается контекст, ситуация общения, подтекст [4, с. 213; 5].

Полноценное понимание речи возможно только при слаженной работе всех четырёх уровней, где высшие (синтаксический и смысловой) уровни контролируют и корректируют работу низших. Нарушение любого из этих этапов блокирует переход на следующий уровень, что приводит к распаду всей функции понимания [10].

А.Р. Лурия выделил три функциональных блока мозга [10, с. 97], каждый из них вносит свой вклад в процесс восприятия и понимания речи (Табл. 1).

Таблица 1. Характеристика функциональных блоков мозга в структуре восприятия и понимания речи

Функциональный блок мозга	Структура	Роль в понимании речи	Симптомы нарушения
I блок– энергетический (тонус и бодрствование)	Ретикулярная формация, ствол мозга, лимбическая система	Обеспечение оптимального тонуса коры головного мозга для длительного удержания и обработки речевого сигнала.	Ребёнок не воспринимает речь из-за быстрого истощения, колебаний внимания и неспособности коры поддерживать уровень бодрствования.
II блок – приём, переработка и хранение информации	Задние отделы коры (височная, теменная, затылочные зоны)	Ключевой блок для импрессивной речи. Вторичные зоны височной коры (зона Вернике) обеспечивают фонематический анализ и синтез.	При деструкции вторичных зон (сенсорная алалия) нарушается фонематический слух; речь воспринимается как недифференцированный шум.
III блок– программирование, регуляция и контроль	Лобные отделы коры (префронтальные, премоторные зоны)	Обеспечение произвольного внимания, контроля за верностью восприятия, удержания сложных речевых конструкций.	Вторичное поражение: ребёнок теряет нить высказывания, не может сосредоточиться на смысле, не критичен к ошибкам восприятия.

А.Р. Лурия выделил следующие уровни понимания речи:

1. Фонологический уровень – дифференциация фонем на основе работы речеслухового анализатора;
2. Лексико-синтаксический уровень – удержание слухоречевого образа слова и его актуализация;
3. Синтаксический уровень – декодирование грамматический конструкций и связей между словами;
4. Дискурсивный уровень – смысловое осознание целостного связного текста [11, с.127–129].

Автор ввёл в обиход понятие «нейропсихологический фактор» – способ работы определённого участка мозга, являющегося опосредующим звеном между мозгом и

психическими функциями [10, с. 239]. Для импрессивной речи ключевыми нейропсихологическими факторами являются: фонематический слух, слухоречевая память, кинестетический, пространственный и энергетический факторы. Сохранность перечисленных компонентов выступает необходимым условием для полноценного восприятия и понимания речевого высказывания. Следовательно, несформированность или поражение хотя бы одного из указанных факторов приводит к нарушению восприятия речи.

Таким образом, анализ механизмов импрессивной речи с позиции лингвистики и нейропсихологии позволяет более глубоко рассмотреть механизмы её развития: лингвистический аспект отражает последовательное декодирование речевого сообщения – от внешнего звукового оформления до осознания смысла и мотива, а нейропсихологический аспект рассматривает восприятие речи как результат взаимодействия мозговых и социальных механизмов.

Список литературы

1. Грузинова Т.П., Ковригина Л.В. К вопросу о механизмах развития процесса восприятия и понимания смысловой стороны высказывания у детей с нарушениями речи // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства. Материалы X Международной научно-практической конференции. Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск. – 2023. – С. 103-105.
2. Мацегора М.В. Механизмы речевой деятельности индивида: психологический и психолингвистический аспекты // Исследования и инновации в науке 2024. Сборник материалов III-ей международной очно-заочной научно-практической конференции. Москва. – 2024. – С. 22-26.
3. Федорова О.В. Отечественная психолингвистика: вчера, сегодня, завтра (субъективные заметки об изучении механизмов порождения и понимания речи // Вопросы языкознания. 2020. № 6. С. 105-129.
4. Визель Т.Г. Об «Импрессивном» безречии у детей (теоретический аспект с позиции нейропсихологии) // Психологические и психоаналитические исследования. Московский институт психоанализа. Москва.– 2020. – С. 207-221.
5. 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

6. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 428 с.
7. Абелева И.Ю. Механизмы коммуникативной речи. М.: Парадигма, 2012. 288 с.
8. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
9. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
10. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. СПб.: Питер, 2025. 384 с.
11. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Моск. ун-та, 1979. 320 с.

Дата публикации 21.10.2026

УДК 376.42

Ларионова Я.А., Подпятникова П.М. Теоретические аспекты формирования математических представлений у младших школьников с интеллектуальными нарушениями: от игрового освоения категорий «много - мало» и «большой - маленький» к их функциональному применению в социально бытовой сфере

Ларионова Яна Александровна
Учитель-дефектолог, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение Средняя образовательная школа №36 им. М.П. Одинцова, РФ, г. Екатеринбург
iana.bashmakova@yandex.ru

Подпятникова Полина Михайловна
Учитель-дефектолог, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение Средняя образовательная школа №36 им. М.П. Одинцова, РФ, г. Екатеринбург
polikp905261@gmail.com

Theoretical foundations of mathematical concept formation in primary-school children with intellectual disabilities: transition from play-based learning of «many - few» and «big - small» categories to functional use in social and daily activities

Larionova Yana Alexandrovna
Special education teacher Municipal Autonomous Educational Institution secondary school №36 named after M. P. Odintsov, Yekaterinburg, Russian Federation

Podpyatnikova Polina Mikhailovna
Special education teacher, Municipal Autonomous Educational Institution secondary school №36 named after M. P. Odintsov, Yekaterinburg, Russian Federation

Аннотация. В публикации раскрываются теоретические подходы к формированию предматематических представлений (величина, количество) у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Особое внимание уделяется механизмам перехода игровых навыков сравнения множеств и величин в практические действия, применимые в учебных и бытовых ситуациях. Подчёркивается значимость поэтапного перехода от наглядно-действенного освоения базовых категорий к их элементарному бытовому использованию, как ключевого фактора социальной адаптации обучающихся. В работе систематизированы этапы коррекционно-развивающей работы, интегрированные с программным содержанием начального курса "Математика".

Ключевые слова: математические представления, младшие школьники с интеллектуальными нарушениями, социально бытовая сфера, социальная адаптация, коррекционно-развивающая работа.

Abstract. The publication reveals theoretical approaches to the formation of pre-mathematical concepts (magnitude, quantity) in younger schoolchildren with intellectual disabilities. Special attention is paid to the mechanisms of transition of game skills of

comparing sets and quantities into practical actions applicable in educational and everyday situations. The importance of a systematic transition from the visually effective development of basic categories to their elementary everyday use as a key factor in the social adaptation of students is emphasized. The work systematizes the stages of correctional and developmental work integrated with the program content of the elementary course "Mathematics".

Keywords: mathematical representations, primary school children with intellectual disabilities, social and everyday sphere, social adaptation, correctional and developmental work.

Поступление в школу кардинально меняет социальную ситуацию развития ребёнка с интеллектуальными нарушениями. На смену игровой деятельности приходит обучение, где математика становится одним из основных предметов. Однако, в отличие от нормативичных сверстников, младшие школьники с интеллектуальными нарушениями часто приходят в 1-й класс, не имея устойчивых представлений о количестве, величине и сравнении. Их сенсорный опыт фрагментарен, а речь не содержит обобщающих терминов «много», «мало», «большой», «маленький» [1].

Задача педагогов не просто научить считать, а прежде всего достроить «фундамент» - предматематических представлений, которые в дошкольном периоде не сформировались должным образом. Именно эти отношения являются сквозными для основ математики и одновременно служат ориентирами в реальной жизни: при покупках, распределении порций, выборе одежды, планировании действий. Таким образом, теоретическое осмысление этого процесса приобретает практическую значимость для коррекционно-развивающего обучения [1], [2].

К моменту обучения в начальной школе у детей с интеллектуальными нарушениями сохраняются и когнитивные дефициты, однако появляются и новые возможности благодаря организованному обучению. Рассмотрим ключевые особенности, влияющие на формирование математических понятий [3], [6]:

1. Недостаточная сформированность операций анализа и сравнения.
2. Инертность мыслительных процессов.
3. Сниженная мотивация к учебной деятельности.
4. Бедность активного словаря.
5. Нарушения пространственной ориентировки.

Однако именно в младшем школьном возрасте благодаря выстроенной поэтапной системе коррекционных занятий отмечается положительная динамика в развитии формировании математических понятий.

В адаптированных основных общеобразовательных программах для обучающихся с интеллектуальными нарушениями (варианты 1 и 2) первый год обучения начинается с пропедевтического периода. В программе по математике выделяются следующие основные задачи [11]:

1. Формирование умений различать и сравнивать предметы по величине (большой-маленький, длинный -короткий, высокий-низкий, широкий-узкий).
2. Формирование умений сравнивать множества предметов путём установления взаимно-однозначного соответствия (больше, меньше, столько же, поровну).
3. Усвоение понятий: «много», «мало», «один», «несколько».
4. Обучение практическому применению этих знаний в игровых и бытовых ситуациях.

Таким образом, данные категории входят в обязательный минимум усвоения программы «Математика» [11]. Однако опыт показывает, что формальная отработка этих умений на уроках не гарантирует их использования в жизни. Именно поэтому необходима теоретическая модель, соединяющая игровой, учебный и бытовой компоненты [3], [6].

Перейдём к рассмотрению основных этапов формирования математических представлений от игры к функциональности. Следует отметить, что в отличие от дошкольников, у младших школьников игра уже не является ведущей деятельностью, но она сохраняет свою роль как средство мотивации и снижения уровня тревожности. Поэтому процесс выстраивается как непрерывная цепочка, где игровые формы постепенно замещаются практико-ориентированными заданиями с элементами учебной деятельности [6], [8].

Таблица 1. Этапы формирования математических представлений: от игры к функциональности

№ этапа	Название этапа	Содержание этапа
1 этап	Актуализация сенсорного опыта через предметно-практические действия	На этом этапе обучающиеся манипулируют реальными объектами: пересчитывают, раскладывают, группируют, накладывают, прикладывают. Важно, чтобы обучающийся сам выполнил действие и получил осязаемый результат.
2 этап	Освоение операций сравнения с помощью дидактических игр	Игры становятся более структурированными. Здесь обязательно используется метод взаимно-однозначного соответствия.
3 этап	Введение знаково-символических средств	На этом этапе дети учатся фиксировать результат сравнения с помощью карточек-символов или простых записей (рисунков). Это готовит к освоению числовых равенств и неравенств в дальнейшем.

№ этапа	Название этапа	Содержание этапа
4 этап	Перенос в учебно-бытовые ситуации	Здесь уже не просто игра, а смоделированные реальные задачи. Важно, чтобы дети сами оценивали количество и размер в процессе подготовки к уроку, уборки рабочего места, сервировки стола для завтрака.
5 этап	Свободное функциональное применение	На этом этапе ребёнок может самостоятельно использовать категории в новых, незапланированных ситуациях: в столовой, в гардеробе и т.д.

Важно подчеркнуть: переход от этапа к этапу осуществляется не автоматически, а через множество повторений и вариаций. Для младших школьников важна алгоритмизация действий - чёткая пошаговая инструкция, которая впоследствии становится внутренним планом действий [6].

Также важно, чтобы учителя, специалисты и родители имели единые требования и формы работы, при обучении и воспитании младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Опираясь на теоретический анализ, выделим условия, обеспечивающие эффективность работы с младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями [6]: [7], [8]:

1. Многократное повторение с варьированием. Одна и та же операция должна выполняться на разных объектах, чтобы выделенное отношение отделилось от конкретного материала.

2. Внешнее опосредование действия. Использование схем, карточек, моделей, которые помогают ребёнку удерживать алгоритм. Постепенно эти опоры убираются.

3. Речевое сопровождение на каждом этапе. Сначала педагог говорит сам, затем побуждает детей к хоровому проговариванию, затем к индивидуальному.

4. Создание ситуаций успеха и положительного подкрепления.

5. Взаимосвязь с другими предметами. Математические представления интегрируются с развитием речи, трудовым обучением, изобразительной деятельностью - это усиливает осмысленность.

В заключение хочется отметить, что формирование представлений «много - мало» и «большой - маленький» у младших школьников с интеллектуальными нарушениями является не только базой для дальнейшего изучения математики, но и ключевым компонентом их повседневной компетентности. Теоретический анализ показывает, что эффективное обучение должно строиться как системный переход от сенсомоторного опыта через дидактическую игру к осознанному применению в социально-бытовых ситуациях. Главная задача педагога - не допустить разрыва

между «учебным» и «жизненным» знанием, постоянно моделируя ситуации, в которых ребёнок может применить освоенные категории для решения реальной задачи. Только тогда математические представления перестают быть абстракцией и становятся личностно значимыми ориентирами, помогающими ребёнку адаптироваться в окружающем мире.

Список литературы

1. Белисова Ю. А. Исследование готовности детей с нарушением интеллекта к обучению математике // Герценовские чтения: материалы конференции. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. – С. 913–918.
2. Шумакова Н. С., Яковлева И. М. Изучение математических представлений у младших школьников с расстройствами аутистического спектра и интеллектуальными нарушениями // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, вып. 4. – С. 322–329.
3. Яковлева И. М., Скира Е. В. Формирование базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью на уроках математики в начальной школе: монография. – Москва: ИНФРА-М, 2022. – 143 с.
4. Соколова Т. С. Особенности развития пространственных представлений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью // Вестник экспериментального образования. – 2023. – № 3 (36). – С. 23–28.
5. Юдина Т. Н. Формирование количественных представлений у младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] // Учительский журнал. – 2026. – Режим доступа: https://www.teacherjournal.ru/categories/21/articles/15540 (дата обращения: 08.07.2026).

Список источников

6. Яковлева И. М., Браткова М. В., Караневская О. В., Титова О. В., Афанасьева Ю. А. Педагогика и психология детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): учебник / под ред. И. М. Яковлевой. – Москва: ИНФРА-М, 2023. – 382 с.
7. Перова М. Н. Дидактические игры и упражнения по математике для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. – Москва: Просвещение: Учебная литература, 1996. – 144 с.
8. Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для педагогов-дефектологов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: ВЛАДОС, 2021. – 265 с.
9. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный, 1–4 классы / под ред. В. В. Воронковой. – 4-е изд. - Москва: Просвещение, 2006. – 192 с.
10. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599 [Электронный ресурс].
11. Российская Федерация. Министерство просвещения. Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1026 [Электронный ресурс].

Дата публикации 08.10.2026

УДК 376.42

Шулика М. Ю. Особенности коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития: результаты диагностики и направления коррекции

Шулика Михаил Юрьевич
учитель технологии, ГКОУ КК специальной (коррекционной) школы – интернат с. Ванновского, РФ, Краснодарский край
mixo82@yandex.ru

Features of communicative skills in younger schoolchildren with delayed mental development: diagnostic results and areas for correction.

Shulika Mikhail Yuryevich
Technology teacher State Educational Institution of Krasnodar Krai, Special (Correctional) School – Boarding School, village of Vannovsky, Russian Federation, Krasnodar Kray

Аннотация. Статья посвящена особенностям коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Рассмотрены теоретические основы проблемы (подходы Л. С. Выготского, М. И. Лисиной, типология ЗПР по К. С. Лебединской) и представлены результаты диагностики у 20 детей 8–9 лет: выявлена неравномерность развития компонентов коммуникации (наиболее сохранён невербальный — 58 %, наименее развит диалогический — 37 %). Предложена программа коррекции на базе игровых и театрализованных методов с дифференцированным учётом вариантов ЗПР. Подтверждено, что целенаправленная работа способствует повышению уровня социальной адаптации и академической успешности детей с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития, коммуникативные умения, младшие школьники, диагностика, коррекция, социальная адаптация, диалогическая речь.

Abstract. The article focuses on the specific features of communication skills in primary school students with developmental delay (DD). It examines the theoretical foundations of the issue (approaches by L. S. Vygotsky, M. I. Lisina, and the typology of DD according to K. S. Lebedinskaya) and presents the results of diagnostics conducted on a sample of 20 children aged 8–9 years. The study revealed an uneven development of communication components: the nonverbal component is the most preserved (58 %), while the dialogic component is the least developed (37 %). A correction program is proposed, based on game-based and theatrical methods, with a differentiated approach to various types of developmental delay. The research confirms that targeted intervention contributes to improving the level of social adaptation and academic success in children with developmental delay.

Keywords: developmental delay, communication skills, primary school students, diagnostics, correction, social adaptation, dialogic speech.

Введение

В современном обществе, характеризующемся высокими требованиями к уровню социальной компетентности личности, проблема формирования коммуникативных навыков приобретает особую значимость. Коммуникация выступает фундаментальным механизмом социализации, обеспечивая не только обмен информацией, но и формирование самосознания, регуляцию поведения и развитие высших психических функций. По мнению Л. С. Выготского, именно в процессе взаимодействия со взрослым и сверстником ребёнок осваивает культурный опыт, а социальная ситуация развития определяет структуру его познавательных и личностных новообразований [3].

Актуальность исследования обусловлена несколькими факторами.

Рост числа детей с задержкой психического развития. По данным современных исследований, доля детей с ЗПР в образовательных учреждениях составляет от 15 до 20 % контингента учащихся начальных классов. Задержка психического развития представляет собой синдром временного отставания в развитии психики в целом или её отдельных функций, замедление скорости реализации потенциала организма, что выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, преобладании игровых интересов и быстрой истощаемости при интеллектуальной деятельности [5]. Данная категория детей характеризуется замедлением темпов формирования интеллектуальной, эмоционально-волевой сфер и поведения, что напрямую влияет на их способность к социальному взаимодействию.

Критическая роль коммуникации в учебной деятельности. Современные образовательные стандарты (ФГОС НОО) требуют от обучающихся высокого уровня речевой активности, умения работать в группе, участвовать в дискуссиях, слушать собеседника, формулировать собственное мнение и аргументировать его. Коммуникативные универсальные учебные действия занимают одно из центральных мест в структуре требований к результатам освоения основной образовательной программы. Дети с ЗПР испытывают значительные трудности во всех этих аспектах: они не могут полноценно участвовать в совместной деятельности, не владеют навыками кооперации, испытывают сложности в построении связных высказываний. Всё это приводит к школьной неуспешности, формированию негативного отношения к учёбе и вторичной дезадаптации [2].

Недостаточная разработанность методической базы. Несмотря на значительное количество работ, посвящённых проблеме задержки психического развития, вопросы целенаправленного формирования коммуникативных компетенций остаются недостаточно изученными. Отсутствуют единые критерии оценки сформированности коммуникативных умений, а существующие диагностические комплексы часто ориентированы исключительно на оценку речевых дефектов, игнорируя социально-коммуникативный аспект. Как отмечает О. В. Запятая [3], коммуникативные умения младших школьников с ЗПР нуждаются в специальной структуре критериев и показателей, учитывающих как передачу информации, так и организацию сотрудничества и учёт позиции собеседника. Кроме того, диагностический инструментарий, разработанный для нормально развивающихся детей (методики Г. А. Цукерман «Рукавички», «Узор под диктовку», «Дорога к дому»), требует адаптации для детей с ЗПР с учётом специфики их когнитивного и речевого развития.

Таким образом, изучение специфики коммуникации у детей с ЗПР является необходимым условием для разработки эффективных программ коррекции и профилактики социальной изоляции данной категории обучающихся.

Теоретические основы изучения коммуникации при задержке психического развития.

Проблема общения как фактора психического развития разрабатывалась в отечественной психологии Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, М. И. Лисиной. Согласно культурно-исторической теории, высшие психические функции возникают первоначально во внешнем плане — в процессе взаимодействия ребёнка со взрослым — и лишь затем интериоризируются. М. И. Лисина рассматривала общение как самостоятельную деятельность, определив его как взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Она выделила структурные компоненты коммуникативной деятельности: предмет общения (партнёр как субъект), коммуникативную потребность, коммуникативные мотивы, действия общения (инициативные акты и ответные действия) и средства общения [4].

М. И. Лисина выделила четыре формы общения ребёнка со взрослыми, каждая из которых характеризуется определённым содержанием потребности, ведущими мотивами, основными операциями и местом общения в системе жизнедеятельности:

1. **Ситуативно-личностная (непосредственно-эмоциональная)** — младенческий возраст (от рождения до 6 месяцев). Удовлетворяется потребность во внимании и доброжелательности взрослого. Общение осуществляется экспрессивно-мимическими средствами.

2. **Ситуативно-деловая (предметно-действенная)** — ранний возраст (от 6 месяцев до 3 лет). Главным поводом для контактов становится практическое сотрудничество, овладение предметными действиями.

3. **Внеситуативно-познавательная** — дошкольный возраст (от 3 до 5 лет). Развёртывается на фоне познавательной деятельности, расширяется тематика общения, ведущими становятся познавательные мотивы.

4. **Внеситуативно-личностная** — старший дошкольный и младший школьный возраст (от 5–7 лет). Обращённость на мир людей, на взаимоотношения, осознание себя и других.

Помимо форм общения со взрослым, М. И. Лисина выделила три формы общения со сверстниками: эмоционально-практическую (ранний возраст), ситуативно-деловую (дошкольный) и внеситуативно-деловую (старший дошкольный — младший школьный) [4].

У детей с ЗПР наблюдается дисгармоничное прохождение данных этапов. Исследования Е. С. Слепович показывают, что даже в старшем дошкольном возрасте дети с ЗПР зачастую «застревают» на ситуативно-деловой форме общения, редко переходя к внеситуативным формам. По данным Е. Е. Дмитриевой, дошкольники с ЗПР не готовы к внеситуативно-личностному общению со взрослым и достигают лишь уровня ситуативно-делового общения, характерного для нормативно развивающихся трёхлетних детей. Ни у одного из обследованных детей с ЗПР не была зафиксирована внеситуативно-личностная форма общения, которая является нормативной для шестилетнего возраста [1].

Коммуникативные навыки представляют собой сложную многокомпонентную структуру. В современной специальной педагогике и психологии принято выделять следующие компоненты:

Информационно-коммуникативный (по Л. И. Уманскому — коммуникативный): владение языковыми средствами, словарным запасом, грамматическим строем речи; умение принимать и передавать информацию, отображать предметное содержание и условия деятельности.

Интерактивный: умение вступать в контакт, поддерживать диалог, кооперироваться, разрешать конфликты; совместное планирование работы, ориентация на партнёра, неконфликтность.

Перцептивный: восприятие и понимание партнёра по общению, интерпретация невербальных сигналов, эмпатия; понимание отношения другого и сопереживание его эмоциональному состоянию [3].

Структура коммуникативных умений, предложенная О. В. Запятой для младших школьников с ЗПР [3], конкретизирует эти компоненты через три группы коммуникативных действий: передачу информации и отображение предметного содержания (коммуникация как предпосылка интериоризации), организацию и осуществление сотрудничества (коммуникация как кооперация) и учёт позиции собеседника (коммуникация как взаимодействие). Для каждой группы подобраны диагностические методики. Графическое представление структуры и соответствующих методик представлено на рисунке 1.



Рисунок 1. Структура коммуникативных умений и диагностический инструментарий (по О. В. Запятой, с опорой на Л. И. Уманского)

Задержка психического развития создаёт системные препятствия для формирования каждого из этих компонентов. Незрелость мыслительных операций, снижение объёма памяти, неустойчивость внимания, недостаточная сформированность регулирующей и планирующей функций речи приводят к тому, что ребёнок не может удерживать контекст беседы, прогнозировать реакцию собеседника и адекватно выстраивать собственное высказывание.

Классификация К. С. Лебединской, основанная на этиопатогенетическом принципе, выделяет четыре варианта ЗПР, каждый из которых имеет свою клинико-психологическую структуру с особым сочетанием незрелости эмоциональной и

интеллектуальной сфер. Сравнительная характеристика вариантов ЗПР и специфики коммуникативных нарушений для каждого из них представлена на рисунке 2.



Рисунок 2. Классификация вариантов ЗПР по К. С. Лебединской и специфика коммуникативных нарушений

Специфика коммуникативных нарушений может варьироваться в зависимости от варианта ЗПР: при конституциональном — преобладает игровая мотивация и поверхностность контактов; при соматогенном — сниженная активность и избегание общения из-за астении; при психогенном — либо агрессивность и импульсивность, либо крайняя робость и замкнутость; при церебрально-органическом — сочетание органической несформированности речевых и мыслительных функций с эмоциональной уплощённостью.

Специфика коммуникативных нарушений у детей с ЗПР (от дошкольного к младшему школьному возрасту)

Анализ научной литературы позволяет выделить ряд характерных особенностей коммуникативного поведения детей с ЗПР.

Трудности инициации и поддержания контакта. Дети с ЗПР чаще всего избегают инициативного речевого взаимодействия. Как отмечает А. Е. Кидалова [1], общение таких детей обычно краткое и поверхностное, что обусловлено быстрым угасанием мотивации. Ребёнок быстро теряет интерес к беседе, если она требует интеллектуального напряжения или использования развёрнутых фразовых конструкций. При длительном общении ребёнок с ЗПР быстро утомляется ввиду органической недостаточности, что приводит к избеганию контактов или отказу от продолжения взаимодействия [1].

Преобладание делового мотива. Исследования Е. С. Слепович демонстрируют, что взаимодействие детей с ЗПР со взрослыми носит

преимущественно деловой характер. Они обращаются к педагогу за помощью или разрешением проблемной ситуации, но крайне редко задают познавательные вопросы об окружающем мире. Личный, личностный компонент общения выражен слабо; дети сдержанны в проявлении своих чувств и интересов. Вместе с тем они очень чувствительны к ласке, доброжелательному отношению, сочувствию: их удовлетворяют тактильный контакт, улыбка, краткие недифференцированные вербальные оценки («молодец», «хороший мальчик»). Дети охотнее идут на контакт, если общение имеет положительную эмоциональную модальность, создаётся ситуация успеха и доверия [1].

Нарушения диалогической речи. Диалог представляет наибольшую сложность. У детей с ЗПР наблюдаются:

- неумение слушать партнёра: перебивание, отсутствие реакции на реплики собеседника, отвлечение на посторонние раздражители;

- трудности удержания темы разговора: резкие смены предмета обсуждения, соскальзывание на побочные ассоциации;

- скудность лексико-грамматических средств: использование простых предложений, наличие аграмматизмов, ошибки в согласовании слов, доминирование существительных при недостаточном употреблении глаголов, прилагательных и слов, обозначающих отношения;

- неспособность запрашивать обратную связь и давать её: дети не уточняют непонятное, не переспрашивают, не комментируют слова партнёра;

- несформированность регулирующей и планирующей функций речи: ребёнок не может с помощью речи спланировать совместную деятельность, проконтролировать её ход, оценить результат [3].

Проблемы понимания невербальной коммуникации. Несмотря на то, что некоторые исследователи отмечают относительно сохранное восприятие базовых эмоций, дети с ЗПР испытывают сложности с интерпретацией сложных социальных сигналов: иронии, сарказма, скрытых намерений. Недостаточно развитая мимика и жесты усложняют восприятие и передачу эмоциональных состояний. Сложности в интерпретации жестов и выражений лиц других людей затрудняют установление контакта. Часто наблюдается непостоянный зрительный контакт, избегание прямого взгляда, что воспринимается как недостаток заинтересованности в общении. Монотонность речи и недостаток выразительности делают общение менее живым и менее понятным для собеседников [5].

Социальная изоляция в среде сверстников. В коллективе нормально развивающихся детей ребёнок с ЗПР часто оказывается в позиции изгоя или пассивного наблюдателя. Ему отводятся непривлекательные роли в играх, его инициативы игнорируются. Общение со сверстниками носит эпизодический характер; большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоём, их действия носят несогласованный и спонтанный характер. Сюжетно-ролевую игру детей с ЗПР можно назвать скорее одиночной игрой, чем совместной деятельностью [5]. Это формирует негативный опыт общения, повышает тревожность и ещё больше снижает желание вступать в контакты, создавая замкнутый круг коммуникативной изоляции.

Особенности речевого развития. У детей с ЗПР речевые формы чрезвычайно медленно формируются и фиксируются, в речевом творчестве нет самостоятельности. Наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование существительных в речи, недостаточное использование слов, обозначающих действия, признаки и отношения, сниженная речевая активность, бедность речевого общения. Владея достаточно большим словарным запасом для построения высказываний, дети с ЗПР фактически лишены возможности словесной коммуникации, поскольку изученные речевые инструменты не предназначены для удовлетворения потребности в общении. Дети пяти-шестилетнего возраста с ЗПР, поступив в специальное учреждение, обнаруживают неумение пользоваться своей речью: молча действуют с предметами и игрушками, редко обращаются к сверстникам и взрослым [4].

Эмпирическое исследование особенностей коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР

Для иллюстрации вышеописанных теоретических положений приведём данные реального исследования, проведённого на базе МАОУ «Техно-школа им. В. П. Савиных» г. Перми с обучающимися 2-х и 3-х классов с диагнозом ЗПР [3].

Цель исследования: определить уровень сформированности коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Гипотеза исследования: несформированность коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР носит неравномерный характер и является одним из ведущих факторов их школьной дезадаптации; целенаправленная коррекционно-развивающая работа способствует повышению уровня коммуникативной компетентности.

Задачи исследования:

1. Подобрать диагностический комплекс для оценки коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР.

2. Провести первичную диагностику по шести компонентам коммуникативного развития.

3. Проанализировать результаты и определить уровень сформированности каждого компонента.

4. Разработать направления коррекционно-развивающей работы.

Выборка: 20 детей (возраст 8–9 лет), обучающихся в классах для детей с ЗПР по адаптированной основной общеобразовательной программе.

Методика: диагностика проводилась по шести компонентам коммуникативного развития, разработанным на основе трудов С. В. Проняевой, Е. Г. Савиной, Л. Р. Мунировой. Каждый компонент включает ряд подпунктов для удобства диагностики и установления направления коррекционно-развивающей работы:

1. **Мотивационный** — интерес к собеседнику, стремление к сотрудничеству, инициативность.

2. **Содержательный** — ясность выражения мысли, словарная адекватность, грамматическая оформленность речи, использование речевого этикета.

3. **Диалогический** — умение слушать собеседника, реакция на речь партнёра, соблюдение очерёдности, поддержание темы разговора, умение резюмировать, умение запрашивать обратную связь.

4. **Невербальный** — понимание невербальных сигналов собеседника, использование невербальных средств, учёт дистанции и зрительного контакта.

5. **Кооперативный** — умение договариваться, распределение ролей и действий, оказание и принятие помощи, реакция на успех/неудачу партнёра.

6. **Конфликтный** — способы реагирования на конфликт, эмпатичное слушание в конфликте [3].

Диагностический комплекс включал как структурированное наблюдение за детьми в естественных ситуациях общения (на уроке, перемене, во внеурочной деятельности), так и специально организованные диагностические ситуации — методику Г. А. Цукерман «Рукавички» для оценки кооперативных умений, структурированную беседу педагога с учениками для оценки диалогического и содержательного компонентов, анализ речевого поведения в игровых ситуациях [3].

Оценка каждого компонента проводилась по 3-балльной шкале, где 0 баллов — полное отсутствие умения, 1 балл — частичное (ситуативное) проявление, 2 балла — устойчивое проявление умения. Процент сформированности рассчитывался как отношение среднего балла группы к максимально возможному.

Анализ результатов диагностики компонентов коммуникативной сферы

Результаты первичной диагностики выявили неравномерность развития различных аспектов коммуникации. Сводные данные представлены в таблице 1, а графическое изображение профиля коммуникативного развития — на рисунке 3.

Таблица 1. Уровень сформированности компонентов коммуникативной сферы у младших школьников с ЗПР

Компонент	Средний балл (из 2)	Уровень сформированности (%)
Невербальный	1,16	58
Мотивационный	0,90	45
Содержательный	0,84	42
Кооперативный	0,80	40
Конфликтный	0,76	38
Диалогический	0,74	37

Примечание: оценка проводилась по 3-балльной шкале (0 — отсутствие умения, 1 — частичное проявление, 2 — устойчивое проявление). Процент сформированности = отношение среднего балла группы к максимально возможному (2 балла).

Таблица 1. Уровень сформированности компонентов коммуникативной сферы у младших школьников с ЗПР



Рисунок 3. Профиль коммуникативного развития младших школьников с ЗПР (в %)

Интерпретация результатов.

Невербальный компонент оказался наиболее сформированным (58 %). Дети понимают базовые эмоции друг друга, сопровождают речь жестами и интонацией, поддерживают зрительный контакт, используют комфортную дистанцию для разговора. Это свидетельствует о сохранности базового механизма считывания эмоционального состояния партнёра. Однако даже здесь качество невербальной коммуникации не достигает возрастной нормы: выразительность мимики ограничена, жестикуляция однообразна, зрительный контакт нестабилен.

Мотивационный компонент (45 %) демонстрирует сниженную потребность в общении. Дети редко проявляют инициативу в установлении контакта, ждут, когда к ним обратятся. Интерес к собеседнику носит ситуативный характер и быстро угасает. При этом наличие даже невысокого показателя говорит о потенциальной готовности к взаимодействию при соответствующих условиях — создании ситуации успеха, эмоционально положительного фона.

Содержательный компонент (42 %) отражает скудность словарного запаса, ограничивающую возможность выражения сложных мыслей. Грамматические ошибки затрудняют понимание речи ребёнка окружающими. Дети используют простые нераспространённые предложения, избегают сложных синтаксических конструкций, испытывают трудности в подборе точных слов. Речевой этикет сформирован фрагментарно: дети знают базовые формулы приветствия и благодарности, но не владеют формулами вежливого отказа, просьбы, извинения.

Кооперативный компонент (40 %) выявил серьёзные трудности совместной деятельности. Дети редко договаривались между собой, предпочитая принимать первый предложенный вариант без обсуждения. Распределение ролей происходило стихийно: чаще всего дети принимали любую пассивную роль, но несколько обучающихся агрессивно отстаивали лидерство. Совместную деятельность не предлагали, начинали что-то делать вместе только по указанию учителя. Оказание и принятие помощи носило эпизодический характер; реакция на успех или неудачу партнёра чаще отсутствовала, двое обучающихся обижались на успех других.

Конфликтный компонент (38 %) показал преобладание стратегий отстранения при возникновении разногласий; реже встречалась агрессия. Самостоятельный поиск компромисса практически отсутствовал. Урегулирование конфликта происходило только с помощью педагога. Дети не владели навыками

эмпатичного слушания в конфликтной ситуации, не могли сформулировать собственную позицию и понять позицию оппонента.

Диалогический компонент стал наименее развитым (37 %). Учащиеся демонстрировали серьёзные трудности:

- не умели активно слушать: отвлекались, занимались посторонними делами, пока говорил партнёр;

- не владели навыком резюмирования: не могли подвести итог сказанному;

- не запрашивали обратную связь: им было непонятно само понятие необходимости уточнения информации;

- разговор носил эгоцентрический характер: высказывания были сосредоточены на собственных интересах («Я вчера…», «А у меня…»), собеседник воспринимался как пассивный слушатель, а не как партнёр по диалогу [3].

Сопоставление данных по всем шести компонентам позволяет сделать вывод о неравномерности коммуникативного профиля детей с ЗПР: базовые, филогенетически более древние механизмы (невербальное восприятие эмоций) оказываются относительно сохранными, в то время как высшие, социокультурно опосредованные формы коммуникации (диалог, кооперация, разрешение конфликтов) страдают в наибольшей степени. Это согласуется с представлениями Л. С. Выготского о первичных и вторичных дефектах: органическая недостаточность (первичный дефект) вызывает системное недоразвитие высших форм психической деятельности (вторичный дефект), к которым относится и полноценная коммуникативная деятельность.

Направления коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативных навыков

Полученные данные свидетельствуют о необходимости комплексной, систематической работы. Основываясь на исследованиях И. В. Дорониной и А. И. Пушкарь [5], можно утверждать, что наиболее эффективным средством является игровая деятельность, так как она соответствует ведущему типу мотивации детей с ЗПР и позволяет моделировать социальные ситуации в безопасной среде. Важным дополнительным средством выступают театрализованные занятия, которые, как показывают исследования, способствуют комплексному развитию эмоциональной, социальной и коммуникативной сфер: расширению словарного запаса, развитию невербальных средств выразительности, повышению инициативности в общении и улучшению социальной адаптации.

Программа коррекции должна строиться на следующих принципах: системность (охват всех компонентов коммуникативной сферы), последовательность (от простых форм к сложным), учёт структуры дефекта (дифференциация в зависимости от варианта ЗПР), опора на сохранные звенья, создание ситуации успеха и положительной эмоциональной модальности общения. Формы работы — групповые и подгрупповые занятия, что позволяет моделировать ситуации взаимодействия в естественной среде. Общая схема программы коррекции представлена на рисунке 4.



Рисунок 4. Направления коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативных навыков у детей с ЗПР

Программа коррекции включает следующие направления.

Развитие диалогической речи:

Упражнения на соблюдение очерёдности («Говорящий мяч» — право говорить передаётся вместе с мячом, что создаёт наглядный регламент диалога).

Тренировка активного слушания (повторение последней фразы собеседника своими словами, формулирование уточняющих вопросов).

Обучение формулированию вопросов разного типа: уточняющих («Ты сказал, что...?»), альтернативных («Это было... или...?»), открытых («Что ты думаешь о...?»).

Упражнения на поддержание темы: обсуждение заданной темы в течение определённого времени с запретом на смену предмета разговора.

Развитие навыка резюмирования: подведение итога сказанному партнёром в одном-двух предложениях.

Формирование кооперативных умений:

Парные и групповые игры с общей целью (методика «Рукавички» Г. А. Цукерман, «Ковёр» Р. В. Овчаровой), где успех зависит от слаженности действий.

Распределение ролей через жеребьёвку для преодоления конфликтов лидерства.

Совместное планирование деятельности перед началом выполнения задания: устное обсуждение последовательности действий, распределение обязанностей.

Обучение формам оказания и принятия помощи: «Помочь — значит объяснить, а не сделать вместо».

Обогащение лексико-грамматического строя:

Работа над синонимами и антонимами для расширения выразительных возможностей речи.

Составление рассказов по серии картинок с обязательным использованием связующих слов (сначала, потом, затем, наконец).

Упражнения на построение сложносочинённых и сложноподчинённых предложений.

Развитие умения использовать в речи слова, обозначающие действия, признаки и отношения, для преодоления доминирования существительных.

Коррекция конфликтного поведения:

Проигрывание ситуаций спора с поиском компромиссных решений (ролевые игры «Делим игрушку», «Кто первый?»).

Развитие эмпатии через обсуждение чувств персонажей литературных произведений: «Как себя чувствует герой? Почему он поступил так? Что бы ты сделал на его месте?».

Обучение стратегиям конструктивного поведения в конфликте: формулирование собственной позиции без агрессии, выслушивание оппонента, предложение вариантов решения.

Развитие невербальной коммуникации:

Упражнения на распознавание и воспроизведение эмоций по мимическим выражениям (пантомимические этюды, «Театр эмоций»).

Обучение адекватной дистанции в общении и поддержанию зрительного контакта через ролевые игры.

Развитие интонационной выразительности речи: чтение стихов с разной интонацией, инсценировки.

Анализ литературных данных показывает, что аналогичные программы демонстрируют положительную динамику по большинству компонентов коммуникативной сферы. Особенно выраженная динамика наблюдается в кооперативном и диалогическом компонентах, что свидетельствует о принципиальной компенсируемости данных дефицитов при условии целенаправленной работы [5].

Заключение

Коммуникативное развитие детей с задержкой психического развития имеет качественное своеобразие, обусловленное структурой дефекта. Эти дети характеризуются низкой речевой активностью, трудностями построения диалога, слабой способностью к кооперации и разрешению конфликтов, скудностью лексико-грамматических средств, преобладанием делового мотива над личностным, эгоцентрическим характером высказываний и социальной изоляцией в среде сверстников.

Проведённое исследование подтверждает гипотезу о том, что несформированность коммуникативных навыков является одним из ведущих факторов школьной дезадаптации детей с ЗПР. Выявленная неравномерность коммуникативного профиля — относительная сохранность невербального компонента при выраженном дефиците диалогического, кооперативного и конфликтного — указывает на необходимость дифференцированного подхода к коррекционной работе, при котором основные усилия направляются на развитие высших, социокультурно опосредованных форм коммуникации.

Полученные данные также дают основания для оптимизма: коммуникативные умения являются динамической характеристикой и успешно поддаются коррекции при условии специально организованной педагогической работы. Целенаправленное развитие информационно-коммуникативного, интерактивного и перцептивного компонентов, опора на игровую и театрализованную деятельность, создание ситуаций успеха и эмоционально положительной модальности общения способны существенно повысить уровень социальной адаптации и академической успешности данной категории обучающихся.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку дифференцированных подходов с учётом клинико-психологических вариантов ЗПР (конституционального, соматогенного, психогенного, церебрально-органического генеза). Специфика коммуникативных нарушений может варьироваться в

зависимости от этиологии задержки: при конституциональном варианте приоритетной задачей становится преодоление игровой мотивации и формирование познавательных мотивов общения; при соматогенном — повышение речевой активности на фоне общего оздоровления; при психогенном — коррекция либо агрессивно-импульсивных, либо робко-избегающих паттернов общения, обусловленных стилем семейного воспитания; при церебрально-органическом — преодоление органической несформированности речевых и мыслительных функций в сочетании с развитием эмоциональной сферы. Разработка типологически ориентированных коррекционных программ позволит обеспечить адресность и эффективность педагогического воздействия.

Список литературы

1. Кидалова А. Е. Особенности развития коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития // Ratio et Natura. — 2025. — № 3 (15). — URL: ratio-natura.ru (дата обращения: 07.10.2026).
2. Диденко Е. В. Особенности коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР // Научный Лидер. — 2025. — № 3 (204). — С. 111–113. — URL: elibrary.ru (дата обращения: 07.10.2026).
3. Ишманова Р. Э. Особенности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Молодой учёный. — 2026. — № 24 (627). — С. 622–625. — URL: moluch.ru (дата обращения: 07.10.2026).
4. Тюлькина И. И. Исследование коммуникации и языковых средств у дошкольников с ЗПР // Форум молодых учёных. — 2025. — № 9 (109). — С. 64–66. — URL: elibrary.ru (дата обращения: 07.10.2026).
5. Доронина И. В., Пушкарь А. И. Формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Мир педагогики и психологии. — 2025. — № 5 (106). — URL: scipress.ru (дата обращения: 07.10.2026).
6. Грибова О. Е. Критерии и показатели оценки речевого развития детей в процессе логопедического обследования // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2018. — № 6. — С. 5–9.
7. Степина О. С. Коммуникативные умения младших школьников с задержкой психического развития // Специальное образование. — Екатеринбург, 2007. — № 8. — С. 52–59.
8. Александрова Н. С., Петушкова О. А. Коммуникативно-речевые умения старших дошкольников: диагностика и планирование развивающей работы // Вестник Вятского государственного университета. — 2022. — № 4 (146). — С. 110–120.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Дата публикации 21.10.2026

УДК 796.011.3:004

Авдеева А.Д. Фиджитал-спорт как педагогический инструмент формирования здоровьесберегающих компетенций у обучающихся общеобразовательных школ

Авдеева Алина Дмитриевна
Студент, Сочинский государственный университет
alina777jiujitsu@gmail.com
ORCID: 0009-0008-1525-6961, SPIN-код: 6003-9389, AuthorID: 1360347

Digital sports as a pedagogical tool for the formation of health-saving competencies in students of general education schools

Avdeeva Alina Dmitrievna
Student, Sochi State University

Аннотация. В статье рассматривается феномен фиджитал-спорта в контексте педагогической практики общеобразовательной школы. Обосновывается потенциал фиджитал-спорта как инструмента целенаправленного формирования здоровьесберегающих компетенций у обучающихся школ в условиях цифровой трансформации образования. Автором проведён теоретический анализ структуры здоровьесберегающих компетенций учащихся школ применительно к фиджитал-формату. Так же автором определены компонентный состав и уровни сформированности здоровьесберегающих компетенций учащихся школ. Установлено, что интеграция фиджитал-спорта в воспитательно-образовательный процесс средней школы позволяет одновременно воздействовать на мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты здоровьесберегающей компетентности школьника. Выявлены педагогические условия, обеспечивающие эффективность внедрения фиджитал-формата в урочную и внеурочную деятельность учащихся средней школы. Предложена теоретическая модель формирования здоровьесберегающих компетенций средствами фиджитал-спорта в системе общего образования.

Ключевые слова: фиджитал-спорт, здоровьесберегающие компетенции, физическая культура, общеобразовательная школа, педагогические технологии, цифровизация образования, двигательная активность, здоровьесбережение.

Abstract. The article deals with the phenomenon of digital sports in the context of pedagogical practice of secondary schools. The article substantiates the potential of digital sports as a tool for purposeful formation of health-saving competencies among school students in the context of digital transformation of education. The author has carried out a theoretical analysis of the structure of health-preserving competencies of school students in relation to the digital format. The author also determined the component composition and

levels of formation of health-preserving competencies of school students. It is established that the integration of digital sports in the educational process of secondary school allows you to simultaneously influence the motivational, cognitive, activity-based and reflexive components of the health-preserving competence of the student. Pedagogical conditions that ensure the effectiveness of implementing the digital format in the regular and extracurricular activities of secondary school students are identified. A theoretical model of the formation of health-saving competencies by means of digital sports in the general education system is proposed.

Keywords: digital sports, health-saving competencies, physical culture, general education school, pedagogical technologies, digitalization of education, motor activity, health-saving.

Введение

Современная отечественная школа переживает период глубокой трансформации, обусловленной нарастающей цифровизацией всех сфер общественной жизни. Кроме того, существует определенная тревожная динамика состояния здоровья детей и подростков в РФ.

По данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, к 2025 году доля обучающихся общеобразовательных организаций с хроническими заболеваниями составляет около 15%. При этом гиподинамия фиксируется как ведущий модифицируемый фактор риска у более чем 80% школьников в РФ.

Согласно масштабным исследованиям Всемирной организации здравоохранения, более 80% подростков в мире (в возрасте от 11 до 17 лет) испытывают выраженный дефицит физической активности. Они не выполняют базовую рекомендацию, которая заключается в необходимости заниматься спортом или подвижными играми хотя бы 60 минут в день.

В этих условиях приоритетным вектором развития отечественной педагогической науки выступает проектирование нетрадиционных, методически обоснованных технологий, направленных на системную актуализацию двигательной активности подрастающего поколения.

Одним из наиболее интересных явлений последних лет в данном контексте, по мнению автора, выступает фиджитал-спорт [1].

Фиджидал спорт – это вид спорта, официально признанный в России приказом Министерства спорта РФ №58 от 31 января 2023 года, синтезирующий цифровой (киберспортивный) и физический (традиционно-спортивный) форматы соревновательной деятельности [2].

Феномен фиджитал-спорта уже привлёк внимание современных отечественных исследователей. Н.А. Иванов и Ю.А. Васильковская проводили

исследование влияния фиджитал-спорта на формирование и устойчивое развитие мотивации к физической активности у студентов педагогических специальностей [3].

Е.Б. Саркисян, Н.А. Иванов и К.Г. Томилин в своей работе проводят анализ современного опыта по подготовке спортсменов различного возраста и квалификации в фиджитал-спорте как инструменте вовлечения детей и студентов в систематические занятия физическими упражнениями [4].

В.Ю. Харитонов, Г.Б. Глазкова, Н.Н. Уварова, А.А. Дубров проводят исследование развития фиджитал-спорта (фиджитал футбола) в субъектах РФ (на примере Курской области) как средство социализации учащейся молодёжи [5]. Н.А. Иванов подробно анализирует влияние физической активности на общее состояние здоровья обучающихся, в том числе автор подробно рассматривает влияние двигательной активности на состояние здоровья обучающихся [6]. А.О. Ахмедов, С.Б. Элипханов, А.А.К. Умаров, С.М.М. Джулагов проводят анализ возможности использование фиджитал-технологий в повышении уровня физической подготовленности учащихся школ на секционных занятиях по спортивным играм [7].

На основе анализа имеющейся литературы можно сделать вывод о том, что исследование фиджитал-спорта как педагогического инструмента формирования здоровьесберегающих компетенций у обучающихся общеобразовательных школ до настоящего времени не проводилось. Задача автора настоящего исследования заключается в разработке авторского подхода на основе проведённого анализа.

Цель исследования – теоретическое обоснование педагогического потенциала фиджитал-спорта как инструмента формирования здоровьесберегающих компетенций у обучающихся общеобразовательных школ.

Научная новизна исследования заключается в том, что автором впервые фиджитал-спорт рассмотрен в качестве педагогического инструмента целенаправленного формирования здоровьесберегающих компетенций именно в системе общего образования. Кроме того, автором предложена структурно-компонентная модель этого процесса, выявлены специфические педагогические условия её реализации.

Теоретическая значимость исследования определяется расширением автором концептуальных представлений о здоровьесберегающем потенциале гибридных спортивных форматов в педагогическом измерении.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные автором выводы могут быть использованы при разработке программ внеурочной деятельности в современных школах, а также при разработке дополнительных

общеразвивающих программ по фиджитал-спорту и методической работе учителей физической культуры общеобразовательных школ.

Материалы и методы исследования

Материалами для проведения настоящего исследования послужили:

- нормативно-правовые документы в сфере физической культуры, спорта и образования (Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» № 329-ФЗ, ФГОС ООО [8] и ФГОС СОО [9] в актуальных редакциях [10];
- концепция развития фиджитал-движения, утверждённая распоряжением Правительства РФ от 22 апреля 2024 г.) [11];
- научные публикации российских исследователей в области педагогики, теории и методики физической культуры;
- данные исследований результатов официальной статистики о динамике состояния здоровья школьников [12, 13].

При написании статьи, автором применялись следующие методы научного познания: анализ и синтез, структурно-функциональный анализ, сравнительно-сопоставительный метод, метод теоретического моделирования, систематизация и классификация педагогических явлений.

Методологическую основу составил системный подход, позволяющий рассмотреть фиджитал-спорт как целостную педагогическую систему во взаимосвязи её структурных элементов. Дополнительно в процессе исследования автором применялся компетентностный подход как рамочная концептуальная основа исследования.

Результаты и обсуждение

Фиджитал-спорт как педагогический феномен обладает рядом принципиально значимых характеристик, выгодно отличающих его от традиционных форм физического воспитания. Фиджитал-спорт использует цифровую привлекательность компьютерных игр как мотивационный ресурс для вовлечения в двигательную активность именно той части учащихся средней школы, которая традиционно игнорирует занятия спортом.

Фиджитал-спорт является средством многостороннего развития личности обучающегося. Поскольку фиджитал-соревнования состоят из цифровой и физической частей, школьник не может выбрать только один формат. Школьнику приходится развиваться комплексно, прокачивая и интеллект, и тело (таблица 1).

Таблица 1. Соответствие компонентов здоровьесберегающей компетенции педагогическим возможностям фиджитал-спорта

Компонент здоровьесберегающей компетенции	Механизм воздействия фиджитал-спорта	Ожидаемый педагогический результат
Мотивационный	Геймификация, командное взаимодействие, соревновательный азарт, медийность фиджитал-событий	Устойчивая внутренняя мотивация к двигательной активности и ЗОЖ
Когнитивный	Необходимость понимания правил обоих форматов, изучение тактики, биомеханики движений	Системные знания о закономерностях физической подготовки и режима нагрузок
Деятельностный	Регулярные тренировки в обоих форматах, освоение конкретных двигательных паттернов	Практические умения самостоятельно организовывать физическую активность
Рефлексивный	Анализ итогов соревнований (цифровой + физический результат), самооценка готовности	Способность самостоятельно отслеживать и корректировать режим нагрузок

Структурный анализ Концепции развития фиджитал-движения, утверждённой распоряжением Правительства РФ в апреле 2024 года, позволяет констатировать, что государство официально рассматривает данное направление как механизм вовлечения молодёжи в физическую активность именно через интеграцию с цифровым пространством.

В рамках проекта «Фиджитал-образование» в 2023 году было проведено 95 физкультурных и спортивных мероприятий с числом участников не менее 5000 обучающихся, а 50 просветительских мероприятий охватили 6800 человек. Это свидетельствует о реальном масштабировании фиджитал-практики.

Для систематизации педагогического потенциала фиджитал-спорта в контексте здоровьесберегающей деятельности школы целесообразно выделить уровни его интеграции в образовательный процесс (таблица 2).

Таблица 2. Уровни интеграции фиджитал-спорта в здоровьесберегающую деятельность общеобразовательной школы

Уровень интеграции / Форма реализации	Целевая аудитория	Ключевые педагогические задачи
Ознакомительный Тематические классные часы, демонстрационные мероприятия, просветительские акции	Все обучающиеся, 5–11 классы	Формирование когнитивного компонента, знакомство с форматом
Базовый Внеурочная деятельность, секционные занятия, школьный спортивный клуб	Обучающиеся с интересом к спорту и цифровым технологиям	Развитие деятельностного и мотивационного компонентов
Системный Дополнительная общеразвивающая программа по фиджитал-спорту, регулярные тренировки	Участники секции фиджитал-спорта	Комплексное формирование всех 4 компонентов компетенции

Уровень интеграции / Форма реализации	Целевая аудитория	Ключевые педагогические задачи
Соревновательный Школьные, муниципальные, региональные соревнования по фиджитал-дисциплинам	Подготовленные обучающиеся	Закрепление рефлексивного компонента, апробация ЗОЖ-навыков

Теоретическая модель формирования здоровьесберегающих компетенций средствами фиджитал-спорта включает 3 блока (таблица 3).

Таблица 3. Теоретическая модель формирования здоровьесберегающих компетенций средствами фиджитал-спорта

Блок модели	Содержание	Ключевые элементы
Целевой	Задаёт ориентиры процесса и операционализирует компоненты компетенции	Цели и ориентиры; компоненты здоровьесберегающей компетенции
Содержательно-процессуальный	Описывает уровни интеграции физической и цифровой активности, а также педагогические технологии	Технология развивающего обучения; технология командообразования; геймификация; рефлексивные практики
Оценочно-результативный	Включает уровни сформированности компетенции и диагностические процедуры	Начальный уровень; базовый уровень; продвинутый уровень; диагностические процедуры

Таким образом, представленная в таблице 3 трёхблочная модель охватывает полный цикл педагогического проектирования. Данная модель выполняет дополняющую функцию по отношению к традиционному физическому воспитанию учащихся средней школы, формируя у них дополнительный мотивационный контур за счёт органичного включения в образовательный процесс цифровых практик фиджитал-спорта.

Обозначим риски, которые несёт в себе неграмотное внедрение фиджитал-спорта в школьную практику:

- риск чрезмерной концентрации на цифровом компоненте в ущерб физическому развитию, усугубляемый отсутствием методически обоснованного баланса нагрузок со стороны педагога;
- избыточное экранное время выступает самостоятельным фактором риска для здоровья школьников, в связи с чем соблюдение самими школьниками и их родителями регламента цифровых нагрузок приобретает обязательный характер;

- дефицит подготовленных педагогических кадров, владеющих методикой фиджитал-деятельности. Пока данный фактор остаётся серьёзным практическим барьером внедрения фиджитал-спорта в школьную практику.

Таблица 4. Педагогические условия эффективного формирования здоровьесберегающих компетенций средствами фиджитал-спорта

Педагогическое условие	Содержание	Критерий выполнения
Методическое	Разработка и реализация структурированной программы фиджитал-деятельности с чётким балансом физической и цифровой нагрузки	Наличие утверждённой рабочей программы
Кадровое	Подготовка учителя физической культуры к ведению фиджитал-деятельности (повышение квалификации)	Прохождение педагогом специализированных курсов
Материально-техническое	Наличие базовой инфраструктуры: игровых консолей или ПК для цифровой части, стандартного спортивного зала для физической культуры	Соответствие нормативным требованиям ВФФС
Мотивационно-средовое	Создание в школе положительного отношения к фиджитал-спорту со стороны всех участников образовательного процесса	Процент вовлечённости обучающихся школы в мероприятия формата
Рефлексивное	Систематическая диагностика уровня сформированности здоровьесберегающих компетенций и корректировка программы по её результатам	Проведение диагностики периодической диагностики

Вопрос о соотношении цифрового и физического компонентов в рамках фиджитал-деятельности школьников является ключевым для здоровьесберегающего педагогического эффекта.

Спортивная фиджитал-наука в РФ находится на этапе становления, поэтому одной из её ключевых задач является разработка нормативных подходов к дозированию нагрузок в гибридном формате.

Применительно к школьникам данная задача приобретает особое значение, поскольку возрастные физиологические нормы нагрузок в рамках фиджидал-спорта остаются для школьников действующим ограничением, которое педагог обязан принимать в расчёт при проектировании фиджитал-программ.

Выводы

Проведённый теоретический анализ позволяет обосновать рассмотрение фиджитал-спорта как самостоятельного инструмента формирования здоровьесберегающих компетенций у обучающихся общеобразовательных школ.

Преимуществом фиджитал-спорта является его теоретически обоснованный потенциал воздействовать одновременно на все 4 компонента здоровьесберегающей компетенции школьников: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Возможность интеграции фиджитал-спорта в образовательный процесс современной средней школы на 4 уровнях (ознакомительном, базовом, системном и соревновательном) обеспечивает возможность применения дифференцированного подхода к различным категориям учащихся.

Выявленные в процессе исследования 5 педагогических условий эффективного внедрения фиджитал-формата в обучения школьников, образуют взаимозависимую систему, реализация которых в совокупности определяет результативность педагогической работы.

Вместе с тем необходимо признать, что практическое внедрение фиджитал-спорта в условиях школы сопряжено с рядом рисков, прежде всего связанных с дефицитом методически подготовленных кадров и угрозой дисбаланса нагрузок в пользу цифрового компонента.

Список литературы

1. Иванов, Н.А. Влияние фиджитал-спорта на мотивацию к физической активности среди студентов педагогических специальностей Сочинского государственного университета / Н.А. Иванов, Ю.А. Васильковская // Гуманитарный научный журнал. – 2026. – № 6-1. – С. 37-45. – EDN HCSYHN.
2. Саркисян, Е.Б. Инновации в сфере физической культуры и спорта: «Молодежь - науке-XIII» / Е.Б. Саркисян, Н.А. Иванов, К.Г. Томилин // Приоритетные направления развития спорта, туризма, образования и науки: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 17 ноября 2022 года / Редколлегия: Е.Н. Летягина, А.В. Гутко, В.Г. Кузьмин, К.Ю. Хаченкова. – Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2022. – С. 686-690. – EDN AOUGGB.
3. Развитие фиджитал-спорта (фиджитал футбола) в субъектах РФ (на примере Курской области) как средство социализации учащейся молодёжи / В.Ю. Харитонов, Г.Б. Глазкова, Н.Н. Уварова, А.А. Дубров // Проблемы современного педагогического образования. - 2024. - № 85-3. - С. 340-345. EDN: HYAWEE.
4. Иванов, Н.А. Влияние студенческого спорта на физическое и психологическое здоровье молодёжи / Н.А. Иванов // Парадигма. – 2026. – № 5-2. – С. 50-53. – EDN HSXOHX.
5. Использование фиджитал-технологий в повышении уровня физической подготовленности учащихся школ на секционных занятиях по спортивным играм / А.О. Ахмедов, С.Б. Элипханов, А.А.К. Умаров, С.М.М. Джулагов // Перспективы науки и образования. - 2024. - № 3(69). - С. 436-454. DOI: 10.32744/pse.2024.3.26 EDN: ABZZOW.
6. Рапопорт, И.К., Кучма, В Р., Чубаровский, В.В., Соколова, С.Б. Десятилетняя динамика заболеваемости детей и подростков России школьно-обусловленными болезнями // Российский вестник гигиены. 2026. №3. С. 11–18. DOI: 10.24075/rbh.2026.169.
7. Vasilkovskaya, Yu. A. The «European Journal of Medicine» (2013–2023): Thematic Index of Published Researches over the last 10 years / Yu. A. Vasilkovskaya, N. A.

Ivanov // European Journal of Medicine. – 2025. – Vol. 13, No. 1. – P. 37-53. – DOI 10.13187/ejm.2025.1.37. – EDN QZBVBK.

Список источников

8. Здравоохранение в России. 2025 год: Статистический сборник /Росстат. - Москва, 2025 год. - URL:https://www.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Zdravooxran_2025.pdf (дата обращения: 23.09.2026).
9. Утвержденная программа Фиджитал 2023-2026 [Электронный ресурс] // Всероссийская федерация фиджитал-спорта. URL:https://phygitalsport.ru/wp-content/uploads/2025/02/Utverzhdennaya_programma_Fidzhital_2023_2026.pdf (дата обращения: 23.09.2026).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. №1897 (ред. от 11.12.2020 г.); зарегистрирован в Минюсте России 1 февраля 2011 г. №19644 // Федеральные государственные образовательные стандарты: [сайт]. - URL:https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/ (дата обращения: 23.09.2026).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утвержденные приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. №413; в ред. от 11 декабря 2020 г.; зарегистрирован в Минюсте России 7 июня 2012 г. № 24480. - URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/ (дата обращения: 23.09.2026).
12. Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ "О физической культуре и спорте в Российской Федерации" (ред. от 08.08.2024) // Консультант Плюс: [сайт]. - URL:https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/ (дата обращения: 23.09.2026).
13. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 22 ноября 2024 г. № 3387-р "Об утверждении Концепции развития фиджитал-движения на территории Российской Федерации на период до 2030 года" // Консультант Плюс: [сайт]. - URL:https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_492123/ (дата обращения: 23.09.2026).

Дата публикации 21.10.2026

УДК 796.035

Байдуллин А.А., Солодилова Е.С. Важность проведения лечебной физической культуры при сидячем образе жизни

Байдуллин Андрей Александрович
Студент второго курса факультета Кибербезопасности и управления
Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики
РФ. г. Самара
stalkerpro337@gmail.com

Солодилова Елена Сергеевна
Старший преподаватель кафедры физического воспитания
Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики
РФ. г. Самара
e.solodilova@psuti.ru

The Importance of Therapeutic Physical Culture in a Sedentary Lifestyle

Baidullin Andrei Aleksandrovich
First-year student, Faculty of Cybersecurity and Management
Povolzhsky State University of Telecommunications and Informatics, Russia, Samara

Solodilova Elena Sergeevna
Senior lecturer at the Department of Physical Education
Povolzhsky State University of Telecommunications and Informatics, Russia, Samara

Аннотация. В статье рассматривается проблема сидячего образа жизни как одного из ведущих факторов риска ухудшения здоровья современного человека. Обоснована актуальность применения лечебной физической культуры в условиях гиподинамии. Проанализировано влияние малоподвижного образа жизни на опорно-двигательный аппарат, сердечно-сосудистую, дыхательную и нервную системы. Раскрыты физиологические механизмы негативного воздействия гиподинамии и показана профилактическая роль лечебной физической культуры. Сделан вывод о целесообразности систематического применения средств ЛФК для сохранения работоспособности и повышения качества жизни.

Ключевые слова: лечебная физическая культура, сидячий образ жизни, гиподинамия, профилактика заболеваний, физическая активность, опорно-двигательный аппарат, здоровье человека

Abstract. The article addresses the problem of a sedentary lifestyle as one of the leading risk factors for health deterioration in modern society. The relevance of therapeutic physical culture in conditions of hypodynamia is substantiated. The impact of low physical activity on the musculoskeletal, cardiovascular, respiratory and nervous systems is analyzed. The physiological mechanisms of the negative effects of hypodynamia are described, and the preventive role of therapeutic physical culture is demonstrated. The study concludes that systematic use of therapeutic physical culture is advisable to maintain working capacity and improve quality of life.

Key words: therapeutic physical culture, sedentary lifestyle, hypodynamia, disease prevention, physical activity, musculoskeletal system, human health

В XXI веке сидячий образ жизни становится устойчивой характеристикой повседневной деятельности значительной части населения. Развитие цифровых технологий, автоматизация труда, рост числа профессий, связанных с работой за компьютером, а также широкое распространение дистанционного формата обучения и занятости привели к резкому снижению уровня естественной двигательной активности. Человек всё чаще проводит большую часть времени в положении сидя, что противоречит биологической природе организма, сформированной в условиях постоянного движения. Исследования показывают, что молодые люди с высоким уровнем гиподинамии, как правило, имеют низкую самооценку собственной физической активности и недооценивают связанные с ней риски для здоровья, что подтверждается объективными данными нагрузочных тестов, выявляющих снижение функциональных резервов сердечно-сосудистой системы уже в возрасте 18–25 лет [1].

Актуальность данной темы обусловлена тем, что последствия сидячего образа жизни носят системный характер и затрагивают практически все функциональные системы организма. При этом негативные изменения развиваются постепенно и часто остаются незамеченными на ранних этапах, что затрудняет своевременную профилактику. Согласно статистическим данным, гиподинамия тесно ассоциирована с другими поведенческими факторами риска, такими как нерациональное питание, курение и повышенный уровень стресса. У студентов и молодых специалистов, ведущих малоподвижный образ жизни, наблюдается достоверно более высокая частота встречаемости избыточной массы тела и артериальной гипертензии, что формирует патологический фенотип «ускоренного старения» сердечно-сосудистой системы [2]. Формирование функциональных нарушений в этом возрасте приводит к снижению трудоспособности, ухудшению качества жизни и росту риска развития хронических заболеваний в дальнейшем.

С физиологической точки зрения сидячий образ жизни характеризуется длительным статическим напряжением мышц при недостаточной динамической нагрузке. В условиях гиподинамии нарушается кровоснабжение скелетных мышц, снижается интенсивность окислительно-восстановительных процессов и развивается атрофия мышечных волокон. Одновременно с этим происходит перегрузка отдельных мышечных групп, вынужденных длительно удерживать позу, что ведёт к формированию стойких мышечных гипертонусов и триггерных точек. Наиболее

уязвимыми являются мышцы шеи, верхнего плечевого пояса и поясничной области, что подтверждается данными электромиографических исследований [3]. Обобщая эти данные, современные руководства подчёркивают, что недостаток физической активности является одним из ключевых детерминантов снижения качества жизни взрослого населения, приводя к прогрессирующему ухудшению показателей здоровья и физической формы [4]. Одни мышечные группы находятся в состоянии хронического перенапряжения, другие — в состоянии функциональной слабости, что формирует выраженный мышечный дисбаланс.

Опорно-двигательный аппарат является одной из наиболее уязвимых систем при сидячем образе жизни. Длительное пребывание в вынужденных позах приводит к перераспределению нагрузки на позвоночник, снижению активности мышц-стабилизаторов и ухудшению биомеханики движений. Как отмечается в современных рекомендациях, статические нагрузки на фоне недостаточной физической активности нарушают трофику межпозвоночных дисков, поскольку их питание осуществляется преимущественно за счёт диффузии, активизирующейся при движении [5].

Наряду с изменениями со стороны опорно-двигательного аппарата гиподинамия оказывает выраженное влияние на сердечно-сосудистую систему. Как показано в работе А.Е. Маркиной и Н.И. Цвирко, систематические физические нагрузки способствуют увеличению ударного объёма сердца и нормализации тонуса сосудистой стенки у студентов, тогда как недостаток двигательной активности снижает эффективность механизмов регуляции кровообращения [6]. М.А. Гришан отмечает, что длительное пребывание в положении сидя замедляет венозный отток от нижних конечностей и органов малого таза, способствуя развитию застойных явлений; в долгосрочной перспективе это повышает риск развития варикозной болезни, артериальной гипертензии и других сердечно-сосудистых нарушений [7].

Сидячий образ жизни негативно отражается и на функционировании дыхательной системы. В обзоре Д.Р. Ждановой и А.А. Рубизовой, характеризующем гиподинамию как «болезнь XXI века», подчёркивается, что ограничение подвижности грудной клетки и поверхностный тип дыхания, свойственные длительному пребыванию в положении сидя, приводят к снижению жизненной ёмкости лёгких и ухудшению газообмена. В результате ткани организма получают меньше кислорода, что снижает общий уровень работоспособности и способствует быстрому наступлению утомления [8].

Не менее значимым является влияние гиподинамии на обмен веществ. Недостаток физической активности приводит к снижению энергетических затрат, нарушению углеводного и жирового обмена и увеличению массы тела. Эти изменения создают благоприятные условия для развития метаболических нарушений и сопутствующих заболеваний. В исследовании И.В. Мисниковой и Ю.А. Ковалевой показано, что рационально организованная физическая нагрузка выступает важным средством коррекции обменных нарушений; вместе с тем снижение двигательной активности сопровождается уменьшением выработки биологически активных веществ, участвующих в регуляции обменных процессов [9].

Психоэмоциональное состояние человека также существенно страдает при сидячем образе жизни. В условиях гиподинамии снижается выработка нейромедиаторов, отвечающих за эмоциональный фон и стрессоустойчивость, что клинически проявляется повышенной утомляемостью, снижением концентрации внимания, раздражительностью и эмоциональной нестабильностью. Исследования показывают, что гиподинамия редко встречается изолированно: как подчёркивает М.А. Гришан, она сочетается с другими поведенческими факторами риска, такими как повышенный уровень стресса и нерациональное питание, что в совокупности оказывает комплексное негативное влияние на психоэмоциональный статус и повышает вероятность развития тревожных состояний у молодых людей с малоподвижным образом жизни [7]. В условиях высокой интеллектуальной нагрузки данные изменения приводят к снижению эффективности умственной деятельности и ухудшению качества жизни.

В сложившихся условиях особую значимость приобретает лечебная физическая культура как научно обоснованная система профилактики и коррекции функциональных нарушений, обусловленных гиподинамией. Лечебная физическая культура представляет собой комплекс специально подобранных физических упражнений, направленных на восстановление и поддержание оптимального функционального состояния организма. В отличие от обычных форм физической активности, ЛФК предполагает строго дозированное и целенаправленное воздействие с учётом индивидуальных особенностей человека, уровня его физической подготовленности и характера профессиональной деятельности [5].

Основу лечебной физической культуры составляют принципы физиологичности, систематичности, постепенности и индивидуализации нагрузки. Применение средств ЛФК при сидячем образе жизни направлено, прежде всего, на активизацию мышечной деятельности, восстановление нормального мышечного

тонуса и формирование правильных двигательных стереотипов. Особое внимание, как отмечает Н.А. Смирнов, уделяется укреплению глубоких мышц спины и брюшного пресса, которые обеспечивают стабилизацию позвоночника и поддержание физиологически правильной осанки [10].

Регулярные занятия лечебной физической культурой способствуют улучшению кровообращения и лимфооттока, нормализации обменных процессов и повышению функциональных резервов организма. Выполнение упражнений в динамическом режиме активизирует работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем, улучшает снабжение тканей кислородом и способствует повышению общей физической работоспособности, что подтверждается экспериментальными данными, приведёнными А.Е. Маркиной и Н.И. Цвирко [6]. Кроме того, ЛФК оказывает положительное влияние на состояние нервной системы, снижая уровень психоэмоционального напряжения и улучшая общее самочувствие.

В клинических наблюдениях, описанных Н.А. Смирновым, показано, что уже на начальных этапах систематических занятий лечебной физической культурой у лиц с сидячим образом жизни отмечаются положительные изменения. Уменьшается выраженность болевого синдрома в области позвоночника, снижается мышечное напряжение, увеличивается объём движений в суставах. Постепенно улучшается осанка, повышается устойчивость к статическим нагрузкам и снижается чувство хронической усталости [10]. Эти изменения свидетельствуют о восстановлении нарушенных функциональных связей и повышении адаптационных возможностей организма.

Особую роль лечебная физическая культура играет в формировании осознанного отношения человека к собственному здоровью. А.А. Чупрунов и Ш.А. Шамсутдинов подчёркивают, что регулярные занятия способствуют выработке привычки к двигательной активности, повышают уровень самоконтроля и ответственности за физическое состояние. В условиях, когда полностью исключить сидячий характер труда невозможно, ЛФК становится эффективным средством компенсации негативных факторов профессиональной деятельности и профилактики развития хронических заболеваний [11].

Таким образом, анализ теоретических данных и практических наблюдений позволяет сделать вывод о том, что сидячий образ жизни представляет собой серьёзную угрозу для здоровья современного человека, а лечебная физическая культура является одним из наиболее эффективных и доступных средств профилактики его негативных последствий. Систематическое проведение лечебной

физической культуры способствует комплексному укреплению организма, улучшению функционального состояния опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и нервной систем, а также повышению общего уровня физического и психоэмоционального благополучия. Внедрение программ лечебной физической культуры в повседневную жизнь лиц с малоподвижным образом деятельности должно рассматриваться как приоритетное направление профилактической медицины и важный элемент сохранения здоровья населения в условиях современного общества.

Список литературы

1. Зимакова Е.И., Плисюк А.Г., Беграмбекова Ю.Л., Рыбаков Д.А., Даудов И.Ш., Орлова Я.А. Гиподинамия как фактор риска сердечно-сосудистых заболеваний у молодых людей: информированность, самооценка и результаты нагрузочного теста // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2024. Т. 23. № 6. С. 42–49. Режим доступа: https://cardiovascular.elpub.ru/jour/article/view/3992 (Дата обращения: 13.09.2026).
2. Евсевьева М.Е., Еремин М.В., Сергеева О.С., Симхес Е.В., Барабаш И.В., Кудрявцева В.Д., Крючков М.С. Проспективный анализ основных факторов риска и сосудистого статуса у студентов за время обучения в медицинском ВУЗе // Российский кардиологический журнал. 2023. Т. 28. № 2. С. 20–26. Режим доступа: https://russjcardiol.elpub.ru/jour/article/view/5143 (Дата обращения: 14.09.2026).
3. Исайкин А.И., Шевцова Г.Е., Рожков Д.О., Кавелина А.В., Иванова М.А. Роль мышечного фактора в развитии поясничной боли // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2017. Т. 9. № 2. С. 95–101. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-myshechnogo-faktora-v-razvitii-poyasnichnoy-boli (Дата обращения: 13.09.2026).
4. Кубланов А.М. Влияние физической культуры и спорта на здоровье и качество жизни человека // Здоровье мегаполиса. 2024. Т. 5. № 4. С. 106–112. Режим доступа: https://www.city-healthcare.com/jour/article/view/155 (Дата обращения: 13.09.2026).
5. Попов С.Н. Лечебная физическая культура: учебник для студентов бакалавриата и магистратуры. М.: Академия, 2013. 416 с. Режим доступа: https://ksderbenceva.ucoz.ru/dokumenty/lechebnaja_fizicheskaja_kultura.pdf (Дата обращения: 13.09.2026).
6. Маркина А.Е., Цвирко Н.И. Влияние физических нагрузок на сердечно-сосудистую систему студентов // Вестник науки. 2021. № 6 (39). Т. 1. С. 53–58. Режим доступа: https://www.вестник-науки.рф/article/4536 (Дата обращения: 14.09.2026).
7. Гришан М.А. Физиологические последствия гиподинамии для организма человека // Медико-фармацевтический журнал «Пульс». 2018. Т. 20. № 12. С. 70–73. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/fiziologicheskie-posledstviya-gipodinamii-dlya-organizma-cheloveka (Дата обращения: 14.09.2026).
9. Жданова Д.Р., Рубизова А.А. Гиподинамия — болезнь 21 века // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. 2019. Т. 9. № 12. С. 550–552. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/gipodinamiya-bolezn-21-veka (Дата обращения: 13.09.2026).

10. Мисникова И.В., Ковалева Ю.А. Влияние физической нагрузки на обменные процессы у пациентов с метаболическим синдромом // РМЖ. 2018. № 1(I). С. 8–11. Режим доступа: https://www.rmj.ru/articles/endokrinologiya/Vliyanie_fizicheskoy_nagruzki_na_obmennye_processy_u_pacientov_s_metabolicheskim_sindromom/ (Дата обращения: 13.09.2026).
11. Смирнов Н.А. Лечебная физкультура при дегенеративно-дистрофических поражениях позвоночника // Вестник науки. 2024. № 8 (77). Т. 2. С. 185–201. Режим доступа: https://www.вестник-науки.рф/article/17006 (Дата обращения: 13.09.2026).
12. Чупрунов А.А., Шамсутдинов Ш.А. Физкультура при малоподвижном образе жизни // Теория и практика современной науки. 2024. № 4 (88). С. 276–280. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/fizkultura-pri-malopodvizhnom-obraze-zhizni (Дата обращения: 13.09.2026).

Дата публикации 22.10.2026

УДК 796.323:378.172

Бухтоярова Л.В., Данилов В.А., Самойленко П.М. Тенденции развития студенческого баскетбола в России на современном этапе

Бухтоярова Луиза Васильевна
доцент общеуниверситетской кафедры физического воспитания и спорта
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
AuthorID: 1166122. SPIN-код: 2631-9393. ORCID: 0000-0002-2146-6278
lui39@mail.ru

Данилов Вадим Александрович
кандидат педагогических наук, доцент общеуниверситетской кафедры физического воспитания и спорта, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань
AuthorID: 1213808. SPIN-код: 8673-3332. ORCID: 0009-0005-3436-4480
vad-dan88@mail.ru

Самойленко Петр Михайлович
доцент общеуниверситетской кафедры физического воспитания и спорта
Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

Trends in the development of student basketball in Russia at the present stage

Bukhtoyarova Luiza Vasilevna
Associate Professor, Department of Physical Education and Sport
Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

Danilov Vadim Aleksandrovich
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Physical Education and Sport, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

Samoylenko Petr Mikhaylovich
Associate Professor, Department of Physical Education and Sport
Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

Аннотация. Цель статьи — выявить тенденции развития российского студенческого баскетбола в 2016–2026 гг. На основе нормативных документов, научных публикаций и открытых данных Ассоциации студенческого баскетбола (АСБ) уточнено соотношение понятий «студенческий баскетбол» и «чемпионат АСБ» и выделены шесть тенденций: прекращение количественного роста, деление соревнований по уровням, сближение сильнейших команд с профессиональным спортом, развитие баскетбола 3х3, привлечение зарубежных команд и появление событий для зрителей. С середины 2010-х гг. число команд АСБ держится в пределах 600–800, большинство участников остаются любителями.

Ключевые слова: студенческий баскетбол, студенческий спорт, Ассоциация студенческого баскетбола, студенческая спортивная лига, баскетбол 3х3, физическая культура в вузе.

Abstract. The aim of the article is to reveal the trends in the development of Russian student basketball in 2016–2026. Based on regulatory documents, research papers and open data of the Association of Student Basketball (ASB), the authors clarify how the notions of "student basketball" and "the ASB championship" relate to each other and single out six trends: the end of quantitative growth, the division of competitions into levels, the convergence of the strongest teams with professional sport, the development of 3x3 basketball, the involvement of foreign teams, and the emergence of events for spectators. Since the mid-2010s the number of ASB teams has stayed within 600–800, and most participants remain amateurs.

Keywords: student basketball, student sport, Association of Student Basketball, student sports league, 3x3 basketball, physical education at university.

Введение

Оба всероссийских мониторинга студенческого спорта, опубликованные в 2023 и 2025 годах, относят баскетбол к самым распространённым вузовским видам спорта, наряду с волейболом и настольным теннисом [1; 2]. У баскетбола к тому же одна из самых крупных студенческих лиг страны. Чемпионат Ассоциации студенческого баскетбола (АСБ) проводится с 2007 года, и, по данным А. А. Зайцева и Р. М. Ольховского, в нём участвует почти половина тех вузов, где баскетбол вообще развивают. У волейбольной лиги, для сравнения, участников крайне мало [1].

Интерес государства к студенческому спорту за последние годы заметно вырос. В апреле 2025 года Правительство России утвердило межотраслевую программу развития студенческого спорта до 2030 года [13]. Одна из её целей — увеличить долю вузов, представители и команды которых участвуют во всероссийских соревнованиях, с 7 до 25 % [13; 14]. По данным программы, на середину 2024 года в стране работали 32 студенческие спортивные лиги, к 2030 году их должно быть не менее 40 [13], а в октябре 2026 года министр спорта сообщил уже о 39 созданных лигах [15]. Чтобы такие планы опирались на реальную картину, нужны сведения о том, как развиваются уже работающие лиги. Баскетбольная лига, одна из самых давних и массовых, даёт для этого наиболее полный материал.

Прежде всего нужно уточнить, что понимается под студенческим баскетболом. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» относит к студенческому спорту физическое воспитание и физическую подготовку обучающихся колледжей и вузов, их подготовку к соревнованиям и участие в них [16]. Применительно к баскетболу это понятие шире чемпионата АСБ. В него входят учебные занятия, в том числе по элективным дисциплинам, внутривузовские и региональные турниры, а также Всероссийская универсиада, где играют уже сборные субъектов Российской Федерации.

Особое положение АСБ связано с межвузовскими соревнованиями. Своя лига у студенческого баскетбола была и раньше: с 1996 года всероссийские соревнования студенческих команд проводила Студенческая баскетбольная лига России, созданная как спортивная федерация Российского студенческого спортивного союза [3]. Сейчас закон допускает по каждому виду спорта только одну студенческую спортивную лигу [16], а официальный студенческий чемпионат России по баскетболу, включённый в единый календарный план Минспорта России, проводит именно АСБ [17]. Иначе говоря, параллельных всероссийских студенческих лиг по баскетболу нет, и показатели АСБ можно сравнить лишь с иными формами межвузовских соревнований. По масштабу они заметно уступают её чемпионату. В финальном турнире X Всероссийской летней универсиады в 2026 году играли восемь сборных регионов [18], тогда как в чемпионате АСБ за сезон участвуют 600–800 команд (табл. 1). Внутривузовские и региональные турниры тоже проводятся, но сводной статистики по ним в открытом доступе нет. Поэтому количественные показатели в статье относятся к чемпионату АСБ, а выводы о студенческом баскетболе в целом сделаны с этой оговоркой.

В научных работах студенческий баскетбол чаще рассматривают со стороны подготовки игроков, например, специальной физической подготовки в баскетболе 3х3 [4], или со стороны его воспитательных возможностей. Так, В. А. Данилов рассматривает командные спортивные игры в физическом воспитании студентов неспортивных вузов как средство формирования компетенции командной работы [5]. Организационная сторона изучена меньше и по частям. В. А. Леднев писал об управлении и экономике студенческого спорта в целом [6], Т. Р. Закиров и В. А. Гореликов разбирали маркетинг АСБ [7], Е. В. Мурзина опрашивала студентов о том, что мешает баскетболу стать популярнее [8], история студенческого баскетбола описана на примере Татарстана [9]. При этом за последние три-четыре года в студенческом баскетболе добавились новые турниры и иначе выстроились международные связи, а работ, где эти перемены сведены вместе, нам найти не удалось.

Цель работы — по открытым данным проследить, как менялся российский студенческий баскетбол с 2016 по 2026 год, и выделить основные тенденции его развития. Для этого потребовалось уточнить место АСБ среди других форм студенческих соревнований по баскетболу, свести в один ряд имеющиеся данные о масштабе её чемпионата и описать изменения в устройстве соревнований, связях с профессиональным спортом, международных контактах и работе со зрителями.

Материалы и методы

Работа носит обзорно-аналитический характер, собственного эксперимента в ней нет. Нормативную основу составили Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» и межотраслевая программа развития студенческого спорта до 2030 года. Научная литература представлена двенадцатью статьями о студенческом спорте и студенческом баскетболе, опубликованными в 2008–2026 годах. Больше всего фактических данных дали открытые материалы самой лиги: описание чемпионата и новости официального сайта АСБ за сезон 2025/26 и начало сезона 2026/27. Они дополнены сообщениями Правительства России, Минобрнауки России, ТАСС, Единой лиги ВТБ и Белорусской федерации баскетбола, а также интервью руководителей и игроков лиги в газетах «Ведомости» и «Российская газета».

Применялись анализ нормативных документов и научной литературы, контент-анализ официальных материалов лиги и сравнительный анализ количественных показателей. Каждое упоминание числа команд, образовательных организаций и регионов выписывалось вместе с датой публикации, после чего данные сводились в хронологический ряд (табл. 1, рис. 1). Схема устройства соревнований (рис. 2) составлена по материалам официального сайта лиги. Тенденцией считалось изменение, которое подтверждается не менее чем двумя независимыми источниками и прослеживается на протяжении нескольких сезонов. Посезонной статистики в открытом доступе у АСБ нет, поэтому цифры из разных источников сходятся не всегда. Это ограничение работы, и его нужно учитывать при чтении таблицы 1.

Результаты и обсуждение

1. Количественный рост закончился

В первом сезоне АСБ, 2007/08, играли 210 команд [10]. В сезоне 2012/13 их было уже более 780 из 69 регионов [11], в сезоне 2014/15 — больше 800 [10]. Дальше число команд не росло (табл. 1, рис. 1).

Таблица 1. Масштаб чемпионата АСБ по открытым источникам

Год	Команды	Образовательные организации	Регионы	Игроки	Источник
2008	210	–	–	–	[10]
2013	более 780	–	69	–	[11]
2015	более 800	–	68	–	[10]
2016	более 800	450	69	около 10 000	[19]
2023	800	450	71	более 10 000	[7]
2024	более 600	–	70	–	[20]
2026	около 600	–	–	около 8000	[21]

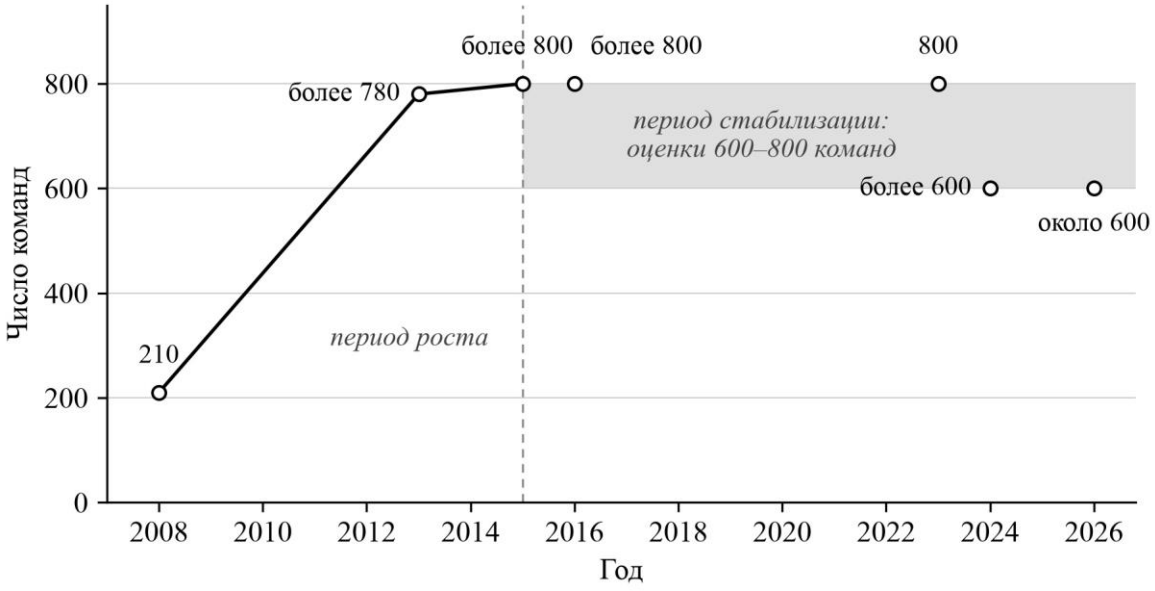


Рисунок 1. Число команд в чемпионате АСБ по данным открытых источников, 2008–2026 гг.

Для сезонов в таблице и на рисунке 1 указан год их окончания, для остальных сведений — год публикации. Рисунок показывает два периода. До середины 2010-х годов число команд быстро росло, затем рост прекратился, и оценки последующих лет колеблются в пределах 600–800 команд.

На сайте ассоциации в октябре 2026 года по-прежнему указаны 800 команд из 450 вузов и ссузов [17]. Минобрнауки России в новости о Суперфинале 2024 года приводит другую цифру, «более 600 команд» [20]. У Единой лиги ВТБ, которая писала о Суперфинале 2026 года, команд 600, а игроков около 8000 [21]. Установить точное число команд по открытым источникам невозможно. Общая картина от этого не меняется: быстрый рост пришёлся на первые семь-восемь сезонов, после чего масштаб чемпионата стабилизировался.

Объяснить это можно двумя причинами. Вузов в стране становится меньше: в 2021 году их было 1297, в 2023-м — 1223 [13]. Кроме того, содержать команду может не каждый университет, поскольку переезды, проживание и взносы оплачивает сам вуз или его спонсор [22]. Если почти половина вузов, где есть баскетбол, уже играет в АСБ [1], резерв для новых команд, вероятно, невелик.

2. Соревнования делятся по уровням

Поскольку число участников не растёт, лига развивается за счёт устройства турнира (рис. 2). Чемпионат состоит из двух этапов. На первом команды играют в дивизионах трёх типов: региональных, высших и в Студенческой лиге РЖД, где собраны сильнейшие. Каждой команде положено не менее восьми игр за сезон. Второй этап, Лига Белова, включает три отдельных турнира, и у каждого типа

дивизионов свой путь в него. Четыре лучшие команды Студенческой лиги РЖД сразу выходят в Ласт-8 Кубка Лиги Белова, команды высших дивизионов попадают в Кубок АСБ по квотам, а победители региональных дивизионов получают гарантированное место в Кубке регионов и могут быть допущены в Кубок АСБ [17].

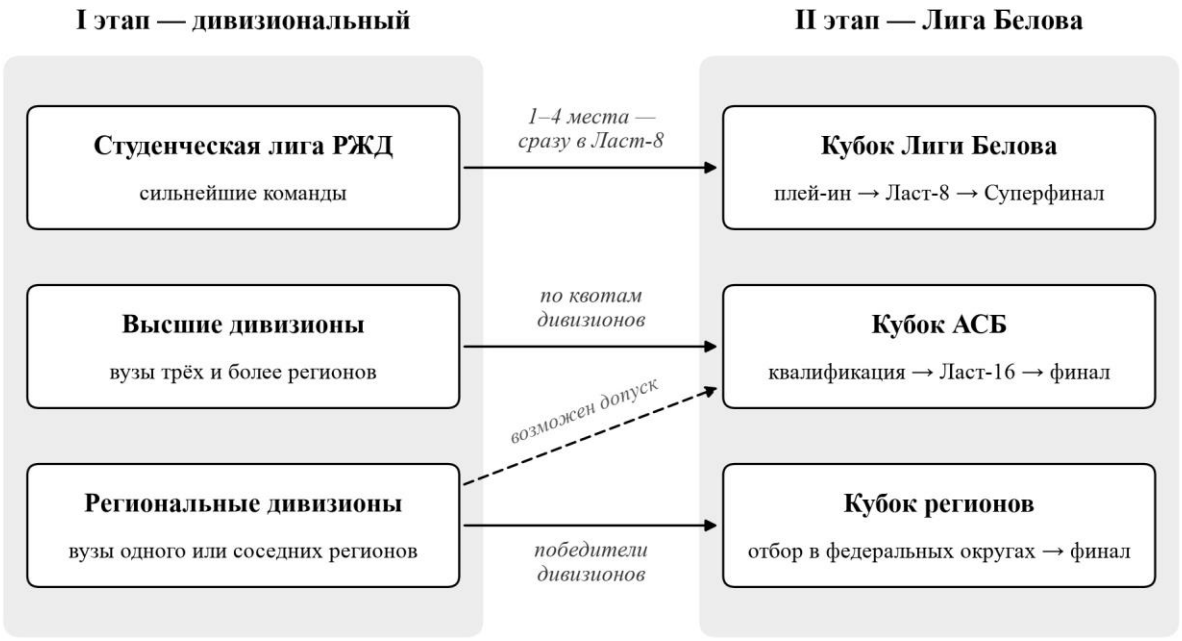


Рисунок 2. Структура чемпионата АСБ (составлено по данным [17])

Деление по уровням складывалось постепенно. Ещё в сезоне 2013/14 к региональным дивизионам добавились высшие, объединяющие вузы нескольких соседних регионов [10]. В 2016 году появился элитный дивизион из 16 сильнейших мужских команд, Студенческая лига ВТБ, через год — женская Студенческая суперлига, а в 2020 году оба турнира получили общее название — Студенческая лига РЖД [17].

Смысл такого деления в том, что у команды регионального дивизиона, которой трудно рассчитывать на Суперфинал, есть собственный трофей, и за него можно бороться всерьёз. А. А. Зайцев и Р. М. Ольховский именно систему региональных дивизионов называют вероятной причиной того, что АСБ вовлекла больше вузов, чем другие лиги [1].

Суперфинал 2026 года прошёл 9–10 мая в Санкт-Петербурге. Мужской финал завершился с разницей в два очка: МАИ-МБА обыграл МГАФК 65:63 и впервые завоевал Кубок Лиги Белова. У женщин второй год подряд победил ГУТИД [23].

3. Сильнейшие команды сближаются с профессиональным баскетболом

По правилам в АСБ играют студенты очной формы обучения не старше 25 лет, но командам разрешено усиливаться школьниками и игроками молодёжных составов профессиональных клубов. В Студенческой лиге РЖД вместе с вузовскими командами выступают сборные регионов и фарм-команды клубов, а в названиях участников появляются имена спонсоров: «УрФУ Сима-Ленд», «Титан-Политех» [22]. По словам заместителя министра науки и высшего образования О. Петровой, опыт игры в АСБ есть примерно у трети профессиональных баскетболистов страны [20].

Осенью 2026 года две петербургские команды, ГУТИД и «ВОЕНМЕХ», были заявлены также в новую городскую лигу NRD League, где их соперники — взрослые команды. Для студентов это дополнительная игровая практика [24]. Переходы игроков из вуза в вуз стали настолько обычными, что им посвящено отдельное исследование: его авторы сравнивают регламенты АСБ и других российских студенческих лиг с правилами американской NCAA и предлагают унифицировать порядок переходов [12].

У этой тенденции есть граница. Игрок МГАФК Н. Падун оценивает уровень сильнейших команд АСБ как примерно равный Высшей лиге, третьему по силе профессиональному дивизиону, а всё, что за пределами первой восьмёрки, считает любительским баскетболом [22]. То есть сближение с профессионалами касается нескольких десятков команд из нескольких сотен. Для остальных участие в АСБ остаётся формой регулярной соревновательной практики во время учёбы, что соответствует определению студенческого спорта в законе [16].

4. Баскетбол 3х3 стал отдельным направлением

Турниры АСБ по баскетболу 3х3 проводятся с 2013 года, а с 2017-го входят в систему FIBA 3х3, и участники получают международные рейтинговые очки [25]. В этой дисциплине путь из студенческой команды в большой спорт короче всего. По словам первого заместителя исполнительного директора АСБ И. Довганя, большая часть игроков профессионального чемпионата России 3х3 — нынешние или бывшие игроки ассоциации, а серебряный призёр Олимпийских игр в Токио Станислав Шаров вышел из студенческой команды [22]. В сентябре 2026 года мужской Кубок России 3х3 выиграла команда, в которой все четыре игрока и оба тренера связаны с АСБ [26].

Причина, на наш взгляд, в самом формате. Команде 3х3 нужны четыре человека и половина площадки, а спортивный зал вуза днём занят учебными занятиями [22]. Формат уже используют и в учебном процессе: в Сургутском государственном университете специальную подготовку к игре 3х3 строили в рамках элективных дисциплин по физической культуре и спорту [4].

5. Международные связи перестроились

Раньше победители Суперфинала 3х3 получали право представлять Россию на Европейских студенческих играх, например, в 2018 и 2021 годах. С 2022 года лига приглашает зарубежные команды к себе: Суперфинал АСБ 3х3 проводится как международный турнир, и в 2024 году его впервые выиграла иностранная команда, иранский Payame Noor [25]. В ноябре 2025 года в мужском турнире Суперфинала играли 48 команд из восьми стран, среди которых Беларусь, Казахстан, Китай, Иран, Гана и Камерун. Победителем снова стала иранская команда [27]. В классическом баскетболе в чемпионате участвуют команды из Беларуси и Казахстана [17], а в августе 2026 года руководители АСБ обсуждали в Минске развитие регионального дивизиона АСБ на территории Беларуси [28].

Такой подход совпадает с государственной линией. В программе до 2030 года проведение студенческих соревнований в открытом формате, с командами из других стран, названо одним из приоритетов. Среди видов спорта, где иностранные студенческие команды уже участвуют в российских турнирах, указан и баскетбол [13]. Положение может снова измениться: 1 сентября 2026 года ФИБА сняла ограничения с российских игроков, тренеров и судей в баскетболе и баскетболе 3х3 [29]. Как это скажется на студенческих турнирах, пока неясно.

6. Вокруг чемпионата появились события для зрителей

Матч звёзд АСБ проводят в разных регионах. В 2020–2023 годах его принимали Уфа, Краснодар, Пермь и Красноярск [7], а в январе 2027 года он впервые пройдёт на Дальнем Востоке, в Хабаровске. С 2023 года проводится отдельный женский Матч звёзд [30]. Суперфинал тоже переезжает из города в город: в 2019–2023 годах его принимали Казань, Белгород, Верхняя Пышма и Санкт-Петербург, а партнёрами лиги в эти годы были СИБУР, РЖД, НОВАТЭК, «Арктикгаз» и ANTA [7]. Т. Р. Закиров и В. А. Гореликов считают, что студенческой лиге нужна собственная маркетинговая стратегия и специалисты, которые будут увеличивать её доходы [7]. Е. В. Мурзина по итогам опроса студентов-баскетболистов тоже связывает популяризацию вида спорта с новыми медиа [8].

Аудитория пока небольшая. Осенью 2023 года самой популярной трансляцией на канале АСБ был Матч звёзд того же года: её включили меньше 9000 человек, тогда как финал студенческого чемпионата США сезона 2022/23 посмотрели 14,69 млн зрителей [22]. Ещё в 2016 году один из инициаторов создания АСБ А. Коновалов называл главной задачей лиги самоокупаемость и меньшую зависимость от спонсоров

[19]. Судя по тому, что команды по-прежнему существуют за счёт вузов и партнёров [22], эта задача остаётся нерешённой.

Заключение

Студенческий баскетбол шире чемпионата АСБ: в него входят и учебные занятия, и внутривузовские турниры, и Всероссийская универсиада. Однако на уровне межвузовских соревнований масштаб и основные изменения задаёт именно АСБ, и проведённый анализ позволяет назвать шесть тенденций её развития.

1. Количественный рост чемпионата АСБ закончился в середине 2010-х годов. За первые восемь сезонов число команд выросло с 210 до более чем 800, после чего оценки держатся в пределах 600–800. Посезонной статистики в открытом доступе нет.

2. Лига развивается за счёт устройства соревнований: три типа дивизионов на первом этапе и три кубка на втором дают командам разного уровня достижимые цели.

3. Сильнейшие команды сближаются с профессиональным баскетболом, и около трети профессиональных баскетболистов страны имеют опыт игры в АСБ. Однако таких команд несколько десятков, основная масса участников остаётся любителями.

4. Баскетбол 3х3 вырос в самостоятельное направление: большая часть игроков профессионального чемпионата России 3х3 прошла через АСБ.

5. На международную арену студенческий баскетбол сейчас выходит через открытые турниры в самой России: в 2025 году в Суперфинале АСБ 3х3 играли команды из восьми стран.

6. Вокруг чемпионата выстроены события для зрителей и работа со спонсорами, однако аудитория трансляций мала, а лига и команды финансово зависят от вузов и партнёров.

Теоретическое значение работы состоит в том, что разрозненные данные о студенческом баскетболе объединены в систему из шести тенденций; эту схему можно использовать и при изучении других студенческих спортивных лиг. Практическое значение связано с выводами для вузов. Вузу без спортивной специализации начинать разумнее с регионального дивизиона, где расходы на проезд и проживание сведены к минимуму [17], и с команды 3х3, которой хватает четырёх игроков и половины площадки. Регулярную соревновательную практику студенты получат и в таком формате. Занятия баскетболом в рамках элективных дисциплин при этом решают и воспитательную задачу, поскольку командные игры развивают у студентов компетенцию командной работы [5].

В дальнейшем тему стоило бы продолжить на посезонных данных самой лиги, если они будут открыты. Тогда можно будет точно сказать, сколько команд каждый год приходит в чемпионат и сколько из него уходит.

Список литературы

1. Зайцев А. А., Ольховский Р. М. Результаты мониторинга развития студенческого спорта в Российской Федерации // Физическое воспитание и студенческий спорт. 2023. Т. 2, вып. 1. С. 35–41. DOI: 10.18500/2782-4594-2023-2-1-35-41.
2. Ольховский Р. М., Ермакова М. А., Болотова М. И. Анализ результатов мониторинга уровня развития студенческого спорта в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2025. Т. 20, № 3. С. 230–236.
3. Соколов Н. Г. Студенческая баскетбольная лига как субъект Спортивной федерации Российского студенческого спортивного союза // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2008. № 6. С. 94–97.
4. Щипицин К. П., Беляева О. С. Организация и содержание специальной физической подготовки студентов, занимающихся баскетболом 3 × 3 // Северный регион: наука, образование, культура. 2022. № 3 (51). С. 42–47. DOI: 10.34822/2312-377X-2022-3-42-47.
5. Данилов В. А. Организационно-педагогические условия реализации модели формирования компетенции командной работы у студентов неспортивных вузов // Казанский педагогический журнал. 2022. № 4 (153). С. 138–143.
6. Леднев В. А. Развитие студенческого спорта в России: менеджмент и экономика // Физическое воспитание и студенческий спорт. 2022. Т. 1, вып. 2. С. 152–157. DOI: 10.18500/2782-4594-2022-1-2-152-157.
7. Закиров Т. Р., Гореликов В. А. Маркетинговые стратегии в студенческом спорте на примере ассоциации студенческого баскетбола // Наука и спорт: современные тенденции. 2023. Т. 11, № 2. С. 176–182. DOI: 10.36028/2308-8826-2023-11-2-176-182.
8. Мурзина Е. В. Социологический анализ проблемного поля развития современного студенческого баскетбола // Russian Economic Bulletin. 2024. Т. 7, № 6. С. 7–13. DOI: 10.58224/2658-5286-2024-7-6-7-13.
9. Самойленко П. М., Данилов В. А., Бухтоярова Л. В. История развития студенческого баскетбола в Татарстане // Культура физическая и здоровье. 2024. № 3 (91). С. 178–184.
10. Кондратьев Ф. И., Рундзя П. А. Основы становления и развития студенческого спорта и баскетбола в России // Наука и образование сегодня. 2017. № 10 (21). С. 80–82.
11. Михайлов А. В., Шаповалова М. А. Продвижение студенческого баскетбола в России // Российская школа связей с общественностью. 2014. № 5. С. 57–71.
13. Сергеенко Г. Г., Леонова Н. В., Загидуллин Р. А. Современные тенденции в управлении трансферным переходом студентов-спортсменов в образовательном пространстве вузов // Наука и спорт: современные тенденции. 2026. Т. 14, № 2. С. 97–106.

Список источников

14. Межотраслевая программа развития студенческого спорта на период до 2030 года: утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации от 10.04.2025 № 881-р [Электронный ресурс]. URL: http://static.government.ru/media/files/A0d9AZlNFTfxAydqXZZbGF5wRNmmYsup.pdf (дата обращения: 10.10.2026).
15. Правительство утвердило межотраслевую программу развития студенческого спорта до 2030 года [Электронный ресурс] // Правительство России: офиц. сайт. 18.04.2025. URL: http://government.ru/dep_news/54806/ (дата обращения: 22.10.2026).
16. Дегтярев: до конца года в России будет создано еще шесть студенческих лиг [Электронный ресурс] // ТАСС. 2026. 9 окт. URL: https://tass.ru/sport/28198551 (дата обращения: 22.10.2026).
17. О физической культуре и спорте в Российской Федерации: федер. закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/ (дата обращения: 10.10.2026).
18. История АСБ [Электронный ресурс] // Ассоциация студенческого баскетбола: офиц. сайт. URL: https://asbasket.ru/about (дата обращения: 22.10.2026).
19. Московская область — победитель X Всероссийской летней Универсиады, Санкт-Петербург и Москва — в медалях [Электронный ресурс] // Ассоциация студенческого баскетбола: офиц. сайт. 03.08.2026. URL: https://asbasket.ru/post/300298 (дата обращения: 22.10.2026).
20. Ильин В. Чего добилась Ассоциация студенческого баскетбола за 10 лет [Электронный ресурс] // Российская газета. 2016. 14 дек. URL: https://rg.ru/2016/12/14/chego-dobilas-associaciia-studencheskogo-basketbola-za-10-let.html (дата обращения: 10.10.2026).
21. Победителями Ассоциации студенческого баскетбола стали сборные вузов из УрФУ и ВлГУ [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации: офиц. сайт. 30.05.2024. URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/molodezhnaya-politika/83607/ (дата обращения: 10.10.2026).
22. В Санкт-Петербурге прошел Суперфинал АСБ [Электронный ресурс] // Единая лига ВТБ: офиц. сайт. 2026. URL: https://vtb-league.com/ru/news/v-sankt-peterburge-proshel-superfinal-asb/ (дата обращения: 10.10.2026).
23. «Топовые команды способны выступать на уровне профессионалов». Что такое студенческий баскетбол в России [Электронный ресурс] // Ведомости. 2023. 6 окт. URL: https://www.vedomosti.ru/sport/basketball/articles/2023/10/06/999200-chto-takoe-studencheskii-basketbol-v-rossii (дата обращения: 10.10.2026).
24. МАИ-МБА забрал дебютный Кубок Лиги Белова, а женский ГУТИД повторил успех! Суперфинал АСБ 2026 завершен [Электронный ресурс] // Ассоциация студенческого баскетбола: офиц. сайт. 11.05.2026. URL: https://asbasket.ru/post/300278 (дата обращения: 10.10.2026).
25. ГУТИД и «ВОЕНМЕХ» сыграют в первом сезоне NRD League [Электронный ресурс] // Ассоциация студенческого баскетбола: офиц. сайт. 03.10.2026. URL: https://asbasket.ru/post/304474 (дата обращения: 10.10.2026).

26. О проекте АСБ 3х3 [Электронный ресурс] // Ассоциация студенческого баскетбола: офиц. сайт. URL: https://3x3.asbasket.ru/about (дата обращения: 10.10.2026).
27. Бывшие баскетболисты АСБ выиграли Кубок России 3х3! [Электронный ресурс] // Ассоциация студенческого баскетбола: офиц. сайт. 22.09.2026. URL: https://asbasket.ru/post/304468 (дата обращения: 10.10.2026).
28. Суперфинал АСБ 3х3. «МИНСК» — бронзовый призер международных соревнований в Москве [Электронный ресурс] // Белорусская федерация баскетбола: офиц. сайт. 2025. URL: https://belarus.basketball/novosti/sbornye/8638-superfinal-asb-3kh3-minsk-bronzovyj-prizer-mezhdunarodnykh-sorevnovanij-v-moskve (дата обращения: 10.10.2026).
29. Делегация Ассоциации студенческого баскетбола посетила Минск [Электронный ресурс] // Ассоциация студенческого баскетбола: офиц. сайт. 28.08.2026. URL: https://asbasket.ru/post/300309 (дата обращения: 10.10.2026).
30. Экс-игроки АСБ — вторые на Челленджере и с путевкой на Мастерс! [Электронный ресурс] // Ассоциация студенческого баскетбола: офиц. сайт. 22.09.2026. URL: https://asbasket.ru/post/304467 (дата обращения: 10.10.2026).
31. Матч звезд АСБ 2027 впервые пройдёт на Дальнем Востоке — в Хабаровске [Электронный ресурс] // Ассоциация студенческого баскетбола: офиц. сайт. 01.09.2026. URL: https://asbasket.ru/post/300326 (дата обращения: 10.10.2026).

Дата публикации 07.10.2026

УДК: 796:316.6:004.738.5

Гайнутдинова К.А., Хайруллин И.Т. Влияние коротких фитнес-видео в социальных сетях на мотивацию студентов к физической активности

Гайнутдинова Камилла Артуровна
Студент, Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия

Хайруллин Ильдар Тагирович
Кандидат педагогических наук, доцент, Казанский государственный энергетический университет, г. Казань, Россия

The impact of short fitness videos on social media on students ' motivation to be physically active

Gainutdinova Kamilla Arturovna
Student, Kazan State Energy University, Kazan, Russia

Khairullin Ildar Tagirovich
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kazan State Energy University, Kazan, Russia

Аннотация. Статья посвящена влиянию коротких фитнес-видео в социальных сетях на мотивацию студентов к физической активности. Предмет исследования - противоречие между популярностью фитнес-контента в цифровом пространстве и снижением двигательной активности молодёжи. Цель - определить условия, при которых просмотр видео переходит в реальную физическую активность. Методология основана на анализе особенностей короткого формата (алгоритмическая персонализация, динамика, визуальная насыщенность) и феномена «разрыва между потреблением и действием». Для оценки мотивационного потенциала ролика предлагается интегральный показатель $M = (V \times R \times A) / D$, где V - вовлечённость, R - релевантность, A - призыв к действию, D - сложность действий. Проведенный теоретический анализ показывает: вирусный контент часто имеет высокую вовлечённость, но низкие релевантность и призыв к действию, что снижает его мотивационный эффект. Методически грамотные видео с чёткой инструкцией способны стать триггером реальной активности. Ключевое условие - внутренняя готовность студента и социальное окружение. Область применения - физическое воспитание в вузах, медиакоммуникации, социальная психология. Перспективы связаны с эмпирической проверкой формулы и изучением меняющихся форматов соцсетей. Вывод: короткие фитнес-видео выступают катализатором, а не самостоятельной причиной изменения поведения; оптимальная стратегия включает развитие критического мышления и создание условий для перехода от просмотра к действию.

Ключевые слова: короткие видео, социальные сети, физическая активность, мотивация, студенты.

Abstract. The article is devoted to the influence of short fitness videos on social media on students 'motivation to engage in physical activity. The subject of the study is the contradiction between the popularity of fitness content in the digital space and the decline in young people's physical activity. The aim is to determine the conditions under which video viewing turns into actual physical activity. The methodology is based on an analysis of the features of the short format (algorithmic personalization, dynamics, visual richness) and the phenomenon of the "gap between consumption and action." To assess the motivational potential of a video, an integral indicator M = (V × R × A) / D, where V is engagement, R is relevance, A is a call to action, and D is the complexity of the actions. The results show that viral content often has high engagement but low relevance and call to action, which reduces its motivational effect. Methodologically sound videos with clear instructions can become a trigger for real activity. The key condition is the student's internal readiness and the social environment. The area of application is physical education in universities, media communications, and social psychology. The prospects are linked to the empirical validation of the formula and the study of changing social media formats. Conclusion: short fitness videos act as a catalyst, not as an independent cause of behavior change; the optimal strategy includes developing critical thinking and creating conditions for the transition from viewing to action.

Keywords: short videos, social media, physical activity, motivation, students.

Введение

На сегодняшний день уровень физической активности у студентов является одной из основных проблем в высших учебных заведениях. Большинство проведенных исследований отмечают снижение уровня активности у молодежи, увеличение сидячего образа жизни, что в свою очередь, ведет к проблемам со здоровьем. Несмотря на это, наблюдается обратная тенденция, а именно, большинство молодёжи начинают популяризировать спорт и здоровый образ жизни, особенную популярность в цифровом мире имеют фитнес-тренировки. Мир современных социальных сетей стал цифровой площадкой, где миллионы пользователей делятся короткими видео-тренировками, рецептами правильного питания и тд. [1].

Цель работы – рассмотреть, как короткие видеоролики влияют на мотивацию студентов к физической активности.

Методы исследования основаны на изучение тематической литературы и ранее проведенных исследований, а также на анализе особенностей короткого формата (алгоритмическая персонализация, динамика, визуальная насыщенность) и феномена «разрыва между потреблением и действием».

Результаты исследований

Короткие видео в жизни молодежи сейчас составляют определенный вид контента, который стал популярен благодаря платформам с вертикальной прокруткой страницы. Характерные черты таких видео материалов — это яркая и

насыщенная картинка, небольшая длительность видео и персонализация контента, это означает, что пользователь не ищет ролик целенаправленно, они попадаются благодаря специальным алгоритмам, которые подстраиваются под интересы каждого человека. Такая особенность коротких роликов делает фитнес-видео значимым инструментом воздействия на молодежь, но вместе с этим является и источником риска.

С одной стороны, для человека, который далек от спорта гораздо проще посмотреть короткий 20-ти секундный ролик с упражнением и выполнить его, чем целенаправленно искать полный комплекс упражнений в интернете и выполнять его, или изучать специальную спортивную литературу. Подобная визуальная демонстрация показывает легкость упражнений, авторы доказывают, что для того, чтобы начать тренировку не надо идти в спорт зал или покупать спортивный инвентарь, они помогают человеку начать заниматься спортом дома, без лишних вложений, и именно подобные факторы снижают психологический барьер и формируют интерес к спорту [2].

Есть и противоположная сторона такого явления, которую можно назвать «иллюзия занятия спортом». Стоит помнить, что просмотр видео не равен полноценным занятиям спортом, поскольку бывают случаи, когда студент, посмотрев короткое видео о спорте может начать себя чувствовать причастным к этому. А именно, появляется ощущение удовлетворенности, которое обычно возникает после настоящей тренировки, такой эффект «замещения» является одной из основных опасностей спортивных видео короткого формата.

Также особое внимание следует уделить качеству просматриваемого контента. Поскольку алгоритмы социальных сетей чаще всего продвигают видео с наибольшим количеством лайков и комментариев. И такой критерий не всегда является показателем хорошего качества видео, в новостной ленте нередко попадаются ролики с опасными упражнениями, или с упражнениями, которые обещают достичь результата за короткий срок, поэтому студент, у которого нет базовых знаний о спорте и тренировках, может воспринимать такую информацию некритично [3].

Но не стоит рассматривать короткие видеоролики только с негативной стороны. Их качество напрямую зависит и от настроя самого человека. Исследования доказывают, что при определенных условиях такие тренировки могут нести пользу. Смысл заключается в том, какое дальнейшее действие будет идти после просмотра видео. Если это сопровождается тем, что студент встанет с дивана и начнет тренироваться и изучать технику упражнений, то результат такого контента будет

являться положительным. Или, например, такие видео могут служить определенным «толчком» или триггером к тому, чтобы начать заниматься, а именно при каждом новом видео, которое будет попадаться в ленте. Тем не менее, особо важно здесь иметь внутреннюю готовность к изменениям своего тела и организма [4].

Социальный контекст также играет важную роль. Если студент видит, что другие пользователи активно обсуждают тренировки, делятся своими результатами и добиваются определенных спортивных успехов, то такое явление формирует в человеке стремление к ним присоединиться и чувствовать себя частью спортивного комьюнити, получая поддержку от других студентов. Но стоит помнить, что есть и обратная сторона такого процесса, если окружающие не показывают интереса к спорту и демонстрируют пассивность, мотивация к спорту также пропадает.

Для того, чтобы на практике показать каким образом видеоролик влияет на поведение студента необходимо использовать интегральный показатель, что является предлагаемой теоретической моделью оценки. Он учитывает не только привлекательность ролика, но и его связь с действием.

$$M = (V \times R \times A) / D$$

где:

M - мотивационный потенциал видео;

V - уровень вовлечённости аудитории (оценивается по показателям удержания, лайков, комментариев, сохранений и пересылок);

R - релевантность содержания потребностям и возможностям конкретной аудитории (экспертная оценка от 0 до 1);

A - наличие в видео явного призыва к действию и конкретных инструкций (оценка от 0 до 1);

D - сложность предлагаемых действий и требуемых ресурсов (времени, оборудования, подготовки).

Интерпретация: чем выше значение M, тем больше вероятность, что просмотр перейдёт в реальную физическую активность. При низком A и высоком D даже популярное видео остаётся развлечением, а не мотиватором.

Использование данной формы к базовому спортивному контенту может показать, что большинство популярных видео имеют высокий V, но низкие R и A, что снижает их реальный мотивационный эффект. Напротив, менее зрелищные, но методически грамотные видео с чётким призывом к действию могут демонстрировать более высокие значения M.

Студенческие годы – это время, когда человек формирует себя как личность и свои привычки на годы вперед. В это время происходит процесс социальной адаптации, применение социальных сетей и изучение интернета, все это делает молодых людей наиболее восприимчивыми к влиянию коротких видеороликов. Важно запомнить, что речь здесь идет не о конкретном положительном или негативном воздействии, особую роль играет уровень мотивации каждого студента, их цели и окружения [5].

Итак, для того, чтобы студент получил максимальную пользу от спортивного контента в формате коротких видео, необходимо придерживаться определенных направлений. Для начала необходимо научиться «фильтровать» контент, который попадается в ленте новостей, нужно уметь отличать действительно полезное видео от роликов, которые сделаны исключительно для получения лайков. Далее важно создать для молодёжи определенные условия для того, чтобы перейти от просмотра видео к реальным действиям, сюда можно отнести создание спортивных уголков и пространств на базе общежитий и университетов. И, наконец, можно использовать подобный контент в образовательных целях на уроках физической культуры, например, для демонстрации каких-либо упражнений.

Выводы

Итак, влияние фитнес-видеороликов на студента не имеет конкретного ни положительного, ни отрицательного эффекта. Это сложный процесс, который требует регулярного и своевременного изучения. Поскольку ежедневно цифровой мир меняется, появляются новые тренды, новые видео, и, следовательно, меняется и воздействие этих механизмов на молодежь. Главным фактором положительного воздействия на студента является не количество просмотренных фитнес-видео, а дальнейшее действие студента, их способность перенести этот виртуальный настрой в реальную жизнь.

Список литературы

1. Рыбина, А. А. Влияние социальных сетей на формирование мотивации к занятиям спортом / А. А. Рыбина, К. П. Еремина. – Текст : электронный // Теория и практика в сфере физической культуры и спорта : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Екатеринбург, 2 апреля 2024 года). – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2024. – С. 118–123. – URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/136655/1/978-5-7996-3900-6_2024_022.pdf (дата обращения: 15.09.2026) .
2. Щёкин, Р. А. Применение обучающего видео на уроках технологии и физической культуры / Р. А. Щёкин, Е. И. Закамерная. – Текст : электронный // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2018. – № 4-5 (20-21). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-obuchayuschego-video-na-urokah-tehnologii-i-fizicheskoy-kultury (дата обращения: 15.09.2026).

3. Джаниярова, В. А. The impact of sports short videos on physical activity of university students / В. А. Джаниярова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2026. – № 1 (604). – С. 299–302. – URL: https://moluch.ru/archive/604/132276 (дата обращения: 15.09.2026).
4. Purba, A. K. Social media use and health risk behaviours in young people: systematic review and meta-analysis / A. K. Purba, R. M. Thomson, P. M. Henery [et al.]. – Текст : электронный // BMJ. – 2023. – Vol. 383. – Art. no. e073552. – URL: https://www.bmj.com/content/383/bmj-2022-073552(дата обращения: 15.09.2026) .
5. Закомолдин, А. С. Влияние цифровых технологий на физическую подготовку и здоровье современной молодёжи / А. С. Закомолдин, Н. В. Колоскова. – Текст : электронный // Вестник науки. – 2025. – № 12 (93). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovyh-tehnologiy-na-fizicheskuyu-podgotovku-i-zdorovie-sovremennoy-molodyozhi (дата обращения: 15.09.2026).

Дата публикации 31.10.2026

УДК 796.011.1

Евтропкова Д.С. Кинологические дисциплины как фактор повышения двигательной активности владельца собаки

Евтропкова Дина Сергеевна
старший преподаватель, институт физической культуры, спорта и туризма
Петрозаводский государственный университет, г. Петрозаводск
darsport@yandex.ru

Canine disciplines as a factor in increasing the physical activity of a dog owner

Evtropkova Dina Sergeevna
Senior Lecturer, Institute of Physical Education, Sports and Tourism
Petrozavodsk State University, Petrozavodsk

Аннотация. В статье рассматриваются особенности двигательной активности человека при занятиях различными видами кинологической деятельности: общим курсом дрессировки (ОДК) и управляемой городской собакой (УГС), аджилити, вейтпуллингом, ездовыми дисциплинами и фристайлом. Цель работы–описать предполагаемый характер нагрузки и определить интерес потенциальных участников к совместным занятиям с собакой. Практическая часть основана на анкетировании 74 человек. Наибольшую заинтересованность респонденты выразили в отношении ОКД/УГС (86%) и фристайла (69%). Поскольку физиологические показатели до и после занятий не измерялись, результаты отражают заявленные предпочтения, а не доказанное улучшение физической формы.

Ключевые слова: кинологический спорт, двигательная активность, собака, владелец, аджилити, каникросс, фристайл, анкетирование.

Abstract. The article examines the types of physical activity involved in canine activities, including obedience training, urban dog training, agility, weight pulling, mushing disciplines and freestyle. The aim is to describe the likely physical demands of these activities and identify potential participants' interest in exercising with a dog. The practical part is based on a questionnaire completed by 74 respondents. Obedience/urban dog training (86%) and freestyle (69%) received the highest levels of interest. Since physiological indicators were not measured before and after training, the findings reflect stated preferences rather than proven improvements in physical fitness.

Keywords: canine sports, physical activity, dog, owner, agility, canicross, freestyle, questionnaire.

Введение

Собака играет значительную роль в жизни человека: взаимодействие с питомцем может способствовать повышению повседневной двигательной активности, снижению стресса и развитию ответственности. Согласно Всероссийской переписи домашних животных 2023 года, в России насчитывается около 25,5 млн

собак [1]. Широкая распространённость домашних собак делает актуальным рассмотрение форм совместной активности человека и животного.

Ответственное содержание собаки предполагает не только прогулки, но и регулярные тренировки. В кинологических дисциплинах владелец сам выполняет движения различной интенсивности. Современные исследования подчеркивают отдельно оценивать нагрузку человека и животного,однако данных о влиянии дисциплин на двигательную активность владельца пока недостаточно [2; 3].

Цель исследования–описать особенности нагрузки при различных видах кинологической деятельности и определить, какие из них наиболее интересны потенциальным участникам. Задачи: охарактеризовать основные дисциплины; сопоставить характер нагрузки на человека; провести опрос и обобщить интерес респондентов. Научная новизна работы носит прикладной характер и заключается в сопоставлении описания дисциплин с результатами локального опроса.

Материалы и методы

Использованы описательный анализ дисциплин и онлайн-анкетирование (Google Forms). Целевая аудитория-владельцы собак и участники профильных сообществ в соцсетях. Выборка составила 74 человека. Анкета включала вопросы о наличии собаки, занятиях спортом, знакомстве с кинологией и предпочтительных направлениях активности (допускался множественный выбор).

Исследование носило описательный характер: измерения пульса, энергозатрат и показателей физической формы до и после занятий не проводились.

Виды кинологической деятельности и нагрузка на владельца.

Общий курс дрессировки (ОКД) — базовая программа обучения, направленная на развитие послушания собаки и подготовку к более сложным занятиям [4]. Она включает команды «рядом», «сидеть», «лежать», «ко мне», апортировку и преодоление отдельных препятствий. Управляемая городская собака (УГС) ориентирована на безопасное поведение питомца в городской среде и спокойную реакцию на внешние раздражители.

Для владельца занятия включают ходьбу, короткие ускорения, остановки и контроль положения тела. Нагрузка преимущественно низко- или умеренно интенсивная активность, задействует мышцы ног, рук и корпуса.

Аджилити. Дисциплина, представляющая собой прохождение собакой полосы препятствий под руководством хендлера на скорость и точность [5;6]. Владелец перемещается рядом с трассой, ускоряется, меняет направление, поворачивает корпус и подаёт сигналы. Задействуются мышцы ног и корпуса, а также сердечно-сосудистая

и дыхательная системы. Нагрузка переменная и зависит от техники ведения собаки и подготовки участника.[7].

Вейтпуллинг. Дисциплина, в которой собака перемещает груз. Участие человека связано с подготовкой площадки, установкой и перемещением оборудования, а также организацией безопасного выполнения упражнения. Нагрузка владельца зависит от его конкретных обязанностей и может включать силовые действия мышцами рук, спины и ног.

Каникросс, байкджоринг и скиджоринг. Эти дисциплины объединяет движение собаки впереди человека с использованием специального снаряжения. В каникроссе владелец бежит по маршруту, в байкджоринге едет на велосипеде, а в скиджоринге- на лыжах. Для человека такие занятия могут включать значительную аэробную нагрузку и активную работу мышц ног и корпуса. Фактическая интенсивность зависит от рельефа, скорости, погодных условий, продолжительности занятия и физической подготовки участника. Интенсивность зависит от рельефа, скорости, погодных условий и физической подготовки участника.[8].

Фристайл. Дисциплина, предполагающая выполнение движений и танцевальных элементов человеком синхронно с собакой. Владелец использует повороты, вращения, приседания, прыжки и элементы хореографии, одновременно сохраняя взаимодействие с питомцем. Интенсивность занятия может варьироваться; важными компонентами являются координация, пластичность и выносливость. Нагрузку легко адаптировать под физические возможности участника.

Таблица 1. Сравнительная характеристика нагрузки в кинологических дисциплинах

Дисциплина	Преимущественный характер нагрузки	Особенности для владельца
ОКД/УГС	Ходьба, остановки, короткие ускорения	Низкая или умеренная интенсивность; контроль собаки
Аджилити	Бег, ускорения, смена направления, координация	Переменная интенсивность; важна техника перемещения
Вейтпуллинг	Подготовка площадки, перемещение оборудования	Нагрузка зависит от участия владельца в организации
Каникросс, байкджоринг, скиджоринг	Аэробная нагрузка, активная работа ног и корпуса	Интенсивность зависит от маршрута и подготовки
Фристайл	Танцевальные движения, координация, выносливость	Нагрузку можно адаптировать под физические возможности

Для оценки интереса к занятиям с собакой был проведён опрос. В опросе участвовали 74 человека. У 64 респондентов (86%) есть собака; 39 человек (53%) сообщили, что занимаются спортом; 22 человека (30%) были знакомы с кинологическими видами спорта.

Таблица 2. Общие сведения о респондентах

Показатель	Количество	Доля
Есть собака	64 из 74	86%
Занимаются спортом	39 из 74	53%
Знакомы с кинологическими видами спорта	22 из 74	30%

После ознакомления с описаниями дисциплин респонденты отметили, какими занятиями хотели бы заниматься. Поскольку можно было выбрать несколько ответов, сумма долей по дисциплинам превышает 100%.

Таблица 3. Распределение интереса респондентов к видам кинологической деятельности

Вид активности	Количество ответов	Доля респондентов
ОКД/УГС	64	86%
Аджилити	18	24%
Вейтпуллинг	0	0%
Каникросс	20	27%
Байкджоринг	8	11%
Скиджоринг	2	3%
Фристайл	51	69%
Не заинтересовал ни один вариант	8	11%

Наибольший интерес вызвали ОКД/УГС (86%) и фристайл (69%). Каникросс выбрали 27% опрошенных, аджилити - 24%. Байкджоринг заинтересовал 11%, скиджоринг - 3%; вейтпуллинг-0%. 11% участников указали, что их не заинтересовала ни одна из предложенных дисциплин.

Данные показывают, что краткое знакомство с направлениями вызывает интерес к базовому обучению собаки и танцам (дисциплины с низким порогом входа и эмоциональным компонентом) [9]. Однако опрос отражает только заявленные предпочтения, а не фактическое участие в тренировках. Выборка была небольшой, поэтому результаты нерепрезентативны для всего населения. Для строгой оценки оздоровительного эффекта нужны дальнейшие исследования с объективными физиологическими показателями и контрольной группой.[10].

В результате исследования можно делать следующие выводы:

1. Кинологические занятия предполагают разную нагрузку: от низкоинтенсивной при ОКД/УГС до высокой при аджилити и ездовых дисциплинах.

2. В опросе 74 человек наибольший интерес вызвали ОКД/УГС (86%) и фристайл (69%). Наименее популярны скиджоринг (3%) и вейтпуллинг (0%).

3. Результаты отражают заявленные предпочтения. Для доказательства улучшения физической формы необходимы измерения физической активности и физиологических показателей до и после занятий.

Список литературы

1. Christian H. E., Westgarth C., Bauman A. et al. Dog ownership and physical activity: a review of the evidence // Journal of Physical Activity and Health. 2013. Vol. 10, No. 5. P. 750–759.
2. Сидельникова М. В. Кинологический спорт как средство физического развития и социальной адаптации // Теория и практика физической культуры. 2021. № 5. С. 45–47.
3. Пилотное исследование влияния занятий аджилити на параметры физической активности молодых взрослых / А. А. Иванов [и др.] // Теория и практика физической культуры. 2023. № 2. С. 88–91.
4. Особенности физической подготовленности владельцев собак в ездовых видах спорта / Е. П. Петрова [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 10 (212). С. 305–309.
5. Rhodes R. E., Baranowski T., Thompson D. et al. Awareness and use of physical activity guidelines among dog owners // Journal of Physical Activity and Health. 2020. Vol. 17, No. 6. P. 621–628.
6. Cutt H., Giles-Corti B., Knuiman M., Burke V. Dog ownership, health and physical activity: a critical review of the literature // Health & Place. 2007. Vol. 13, No. 1. P. 261–272.
7. Влияние регулярных занятий с собакой на физическую активность владельцев / О. С. Смирнова [и др.] // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2024. № 1. С. 22–25.

Список источников

8. ПетКэа Центр. Всероссийская перепись домашних животных 2023 года [Электронный ресурс]. URL: https://petcarecenter.ru/documents/Всероссийская_перепись_животных.pdf (дата обращения: 25.10.2026).
9. Спортивная медицина: учебник для вузов / под ред. С. П. Миронова, В. А. Геселевича. М.: Советский спорт, 2022. 432 с.
10. Гриценко В. В. Дрессировка собак для начинающих. М.: Аквариум-Принт, 2020. 155 с.
11. American Kennel Club (AKC). Agility [Электронный ресурс]. URL: https://www.akc.org/sports/agility/ (дата обращения: 25.10.2026).
12. Fédération Cynologique Internationale (FCI). International Agility Regulations [Электронный ресурс]. URL: https://www.fci.be/en/Agility-5.html (дата обращения: 25.10.2026).
13. Затевахин И. И. Собаки и мы. Записки дрессировщика. М.: Эксмо, 2019. 288 с.

Дата публикации 27.10.2026

УДК 378.147

Евтропкова Д.С. Эффективность круговой тренировки и интервального метода в повышении функциональных возможностей студентов на занятиях физической культурой

Евтропкова Дина Сергеевна
старший преподаватель института физической культуры, спорта и туризма
Петрозаводский государственный университет, РФ, г. Петрозаводск
darsport@yandex.ru

The Effectiveness of Circuit Training and Interval Methods in Enhancing Students' Functional Capabilities in Physical Education Classes

Evtropkova Dina Sergeevna
Senior Lecturer of Institute of Physical Education, Sports and Tourism
Petrozavodsk State University, RF, Petrozavodsk

Аннотация. В статье рассматривается эффективность применения круговой тренировки и высокоинтенсивного интервального метода (ВИИТ) на занятиях физической культурой со студентами высших учебных заведений. Анализируются физиологические механизмы воздействия данных методов на функциональные возможности организма: кардиореспираторную выносливость, силовые показатели, скорость восстановления после нагрузки. Представлены результаты анкетирования студентов, позволившие выявить субъективную оценку эффективности круговой и интервальной тренировки. Установлено, что регулярное применение данных методов способствует значительному повышению уровня физической подготовленности студентов, улучшению работы сердечно-сосудистой системы и формированию устойчивой мотивации к занятиям физической культурой.

Ключевые слова: круговая тренировка, высокоинтенсивные интервальные тренировки, функциональные возможности студентов, выносливость, физическая подготовленность.

Abstract. The article examines the effectiveness of applying circuit training and high-intensity interval training (HIIT) in physical education classes with university students. It analyzes the physiological mechanisms through which these methods influence the body's functional capabilities, including cardiorespiratory endurance, strength indicators, and post-exercise recovery rate. The results of a student survey are presented, revealing subjective assessments of the effectiveness of circuit and interval training. It is established that regular use of these methods significantly improves students' physical fitness levels, enhances cardiovascular system function, and fosters sustained motivation for physical education.

Keywords: circuit training, high-intensity interval training, students' functional capabilities, endurance, physical fitness.

В последние годы в сфере физической подготовки и здорового образа жизни все большее распространение получают высокоинтенсивные интервальные тренировки (ВИИТ). Данный метод основан на чередовании коротких периодов

интенсивной физической работы с менее интенсивными отрезками отдыха или активного восстановления. Такой формат занятий позволяет за относительно небольшой промежуток времени добиться заметного повышения уровня физической подготовленности, развития выносливости и силовых качеств по сравнению с традиционными тренировками умеренной интенсивности.

Особый интерес представляет использование ВИИТ в системе физического воспитания студентов высших учебных заведений. Современный студент испытывает значительные временные ограничения, связанные с учебной нагрузкой и необходимостью совмещать обучение с другими видами деятельности. В связи с этим, применение эффективных методов физической подготовки, позволяющих получать выраженный тренировочный эффект при относительно небольших временных затратах, приобретает особую актуальность.

Результаты многочисленных исследований свидетельствуют о положительном влиянии ВИИТ на кардиореспираторную выносливость, состав тела, мышечную силу и общую работоспособность организма. Регулярное выполнение тренировок по протоколам ВИИТ также способствует нормализации артериального давления, улучшению липидного профиля крови и повышению чувствительности тканей к инсулину. Указанные эффекты имеют важное значение для профилактики сердечно-сосудистых заболеваний, ожирения и сахарного диабета 2 типа [1, с. 69].

Наряду с интервальным методом эффективной формой организации физкультурных занятий является круговая тренировка. Она представляет собой «последовательное выполнение специально подобранных физических упражнений, воздействующих на различные мышечные группы и функциональные системы по типу непрерывной или интервальной работы» [2, с.92]. Использование данного метода не только способствует развитию физических качеств, но и формирует у занимающихся навыки самостоятельного планирования и организации двигательной деятельности [3, с. 378].

В практике физического воспитания применяются различные варианты круговой тренировки. Непрерывно-поточный метод предусматривает последовательное выполнение упражнений с небольшими интервалами отдыха и ориентирован на комплексное развитие физических качеств. Поточно-интервальный метод направлен преимущественно на развитие общей силовой выносливости, а также совершенствование функциональных возможностей дыхательной и сердечно-сосудистой систем. Интенсивно-интервальный метод используется преимущественно при достаточно высоком уровне физической подготовленности. В этом случае,

упражнения выполняются с интенсивностью до 75% от максимальной, продолжительность отдельного упражнения составляет 10–20 секунд, а интервал отдыха может достигать 90 секунд. Основной направленностью данного варианта является развитие силовых возможностей.

К основным преимуществам круговой тренировки относят комплексное воздействие на различные мышечные группы, возможность равномерного развития физических качеств, относительно невысокий риск травматизма при правильном подборе упражнений, развитие выносливости и гибкости, выраженный энергозатратный эффект, небольшие требования к используемому инвентарю, а также, возможность самостоятельного выполнения отдельных комплексов [4, с. 36].

Физиологическая основа ВИИТ связана с чередованием различных режимов энергообеспечения организма. В периоды высокой интенсивности, соответствующей примерно 85–90% от максимальной частоты сердечных сокращений, организм работает преимущественно в условиях высокой анаэробной нагрузки, при этом основным источником энергии выступают углеводы. Продолжительность таких интервалов может составлять от 10–15 секунд до 1 минуты. Затем, следует восстановительный период с низкой интенсивностью, составляющей около 40–50% от максимальной частоты сердечных сокращений. В этот период возрастает роль аэробного энергообеспечения и процессов окисления жиров.

В зависимости от структуры нагрузки и продолжительности интервалов выделяют несколько разновидностей интервального тренинга. Классический вариант предполагает чередование периодов высокой и низкой интенсивности, причем продолжительность активной работы, как правило, меньше продолжительности восстановительного периода. При строго регламентированном интервальном тренинге продолжительность нагрузки и отдыха задается заранее. Метод «фартлек», напротив, предоставляет занимающемуся возможность самостоятельно изменять продолжительность периодов работы и восстановления с учетом собственного самочувствия.

К наиболее известным моделям высокоинтенсивного тренинга относятся классический ВИИТ, предусматривающий, например, 4 интервала по 4 минуты работы с 3-минутными периодами отдыха; спринтерская интервальная тренировка SIT — 4–6 спринтов продолжительностью 30 секунд с полным восстановлением; высокоинтенсивная круговая тренировка HICT, при которой упражнения с собственным весом выполняются в течение 20–40 секунд; высокоинтенсивная тренировка с сопротивлением HIRT, предполагающая работу с отягощениями вплоть

до мышечного отказа; высокоинтенсивный функциональный тренинг HIFT, ориентированный на выполнение максимального количества повторений за установленный промежуток времени; а также методика «Табата», предусматривающая 20 секунд работы и 10 секунд отдыха в течение 8 циклов [5, с. 130].

Эффективность применения круговых и интервальных методов подтверждается результатами ряда исследований.

В исследовании Р.Р.Алескерова и Д.В.Разинкова студенты экспериментальной группы, занимавшиеся по программе кроссфит-тренировок, построенной на принципах кругового и интервального методов, продемонстрировали более выраженную положительную динамику физических показателей по сравнению с контрольной группой, которая занималась по стандартной программе. В частности, у участников экспериментальной группы отмечалось увеличение количества подтягиваний, отжиманий и приседаний, а также сокращение времени выполнения челночного бега и снижение частоты сердечных сокращений после физической нагрузки [6, с. 267].

В исследовании С.А.Махмудхужаева студенты экспериментальной группы в течение 8 недель занимались по протоколу ВИИТ, включавшему 4 интервала продолжительностью 4 минуты при интенсивности 90–95% от максимальной частоты сердечных сокращений. По завершении эксперимента у них было отмечено увеличение максимального потребления кислорода на 15%, снижение доли жировой ткани на 10% и более быстрое восстановление частоты сердечных сокращений по сравнению с контрольной группой, выполнявшей непрерывную кардионагрузку умеренной интенсивности [7, с. 249].

Таким образом, результаты приведенных исследований свидетельствуют о том, что систематическое применение кругового и интервального методов в процессе занятий физической культурой может способствовать повышению кардиореспираторной выносливости, улучшению силовых показателей, снижению жировой массы тела и ускорению процессов восстановления после физической нагрузки.

Вместе с тем при оценке эффективности данных методов важно учитывать не только объективные показатели физической подготовленности, но и субъективное восприятие самих студентов. Количество выполненных повторений, время прохождения дистанции или выполнения упражнения, частота сердечных сокращений позволяют количественно оценить изменения функционального

состояния, однако не отражают в полной мере субъективное самочувствие занимающихся, их удовлетворенность форматом занятий и уровень мотивации. Кроме того, практика применения круговых и интервальных методов в различных образовательных организациях может существенно отличаться: одни преподаватели систематически включают их в структуру занятий, другие используют эпизодически или вовсе не применяют. В связи с этим для получения более полной картины целесообразно обратиться непосредственно к мнению студентов.

Цель исследования — на основе анализа результатов экспериментальных исследований обосновать эффективность кругового и интервального методов для развития функциональных возможностей студентов, а также с помощью анкетирования студентов 2 и 3 курсов определить их субъективную оценку эффективности данных методов.

Для изучения субъективного восприятия эффективности круговой и интервальной тренировки было проведено анкетирование студентов 2 и 3 курсов очной формы обучения различных институтов Петрозаводского государственного университета. Анкета была направлена на определение частоты применения указанных методов в рамках занятий физической культурой, а также на оценку студентами изменений общей и силовой выносливости, скорости восстановления после физической нагрузки и уровня мотивации по сравнению с традиционными формами организации занятий.

Анкетирование и последующий анализ полученных данных проводились в период с 29.05.2026 по 31.05.2026. В исследовании приняли участие 42 студента: 21 студент второго курса и 21 студент третьего курса.

Вопросы анкеты:

1. На каком курсе вы обучаетесь?

2. Включает ли ваш преподаватель в занятия по физической культуре элементы круговой тренировки (последовательное выполнение упражнений на «станциях»: например, отжимания → приседания → прыжки → пресс и т.д., прохождение круга 2–3 раза)?

3. Включает ли ваш преподаватель в занятия интервальные упражнения (чередование интенсивной работы и отдыха, например: 30 секунд работы – 30 секунд отдыха)?

4. Как, по вашему мнению, изменилась ваша общая выносливость (способность долго выполнять физическую работу без утомления, например: бег, плавание,

длительное выполнение упражнений) после занятий с использованием круговой и/или интервальной тренировки?

5. Как, по вашему мнению, изменилась ваша силовая выносливость (способность выполнять силовые упражнения длительное время, например: отжимания, приседания, подтягивания, пресс – делать много повторений без потери качества)?

6. Как изменилась скорость вашего восстановления после интенсивной физической нагрузки (например, как быстро нормализуется дыхание и пульс после забега или интенсивного упражнения)?

7. Как высоко вы оцениваете свою мотивацию к занятиям физической культурой при использовании круговой и интервальной тренировки по сравнению с традиционными методами (например, длительный бег, обычные общеразвивающие упражнения)?

Таблица 1: Результаты анкетирования

Вопрос	Результаты (%)
1	2 курс – 50; 3 курс – 50
2	Регулярно – 23,8; довольно часто – 47,6; редко – 14,3; очень редко – 14,3
3	Регулярно – 38,1; довольно часто – 42,9; редко – 16,7; очень редко – 2,4
4	Значительно улучшилась – 57,1; незначительно улучшилась – 28,6; не изменилась – 11,9; ухудшилась – 2,4
5	Значительно улучшилась – 54,8; незначительно улучшилась – 35,7; не изменилась – 7; ухудшилась – 2,3
6	Значительно улучшилась – 55,8; незначительно улучшилась – 30,2; не изменилась – 11,6; ухудшилась – 2,3
7	Мотивация значительно выше – 37,2; мотивация немного выше – 32,6; мотивация не изменилась – 20,9; мотивация снизилась – 9,3

Обсуждение результатов анкетирования

По результатам анкетирования, элементы круговой тренировки регулярно или довольно часто используются у 71,4% студентов, тогда как интервальные упражнения — у 81% опрошенных. Таким образом, интервальный метод встречается в учебном процессе несколько чаще. Одним из возможных объяснений может быть его удобство при ограниченной продолжительности учебного занятия.

Положительную динамику общей выносливости отметили 85,7% студентов. Полученный результат согласуется с данными рассмотренных экспериментальных исследований и может свидетельствовать о положительном восприятии студентами влияния интервальных и круговых нагрузок на функциональное состояние

организма. Ухудшение показателя отметили 2,4% респондентов. Причины такого ответа по результатам проведенного анкетирования установить невозможно; он может быть связан как с индивидуальными особенностями занимающихся, так и с различной частотой применения тренировочных методов.

Наиболее выраженная положительная динамика отмечена в отношении силовой выносливости: ее улучшение указали 90,5% опрошенных. Вероятно, данный результат связан с характером упражнений, используемых в круговых и интервальных комплексах, которые предполагают многократное выполнение силовых действий и тем самым создают условия для развития силовой выносливости.

Улучшение скорости восстановления после физической нагрузки отметили 86% студентов, тогда как около 12% не заметили изменений. Полученные ответы могут быть обусловлены различиями в исходном уровне физической подготовленности, объеме тренировочной нагрузки и индивидуальной скорости адаптации к ней.

Положительная динамика мотивации отмечена у 69,8% студентов. Вместе с тем 9,3% респондентов сообщили о ее снижении. Возможными причинами могут быть чрезмерная субъективная интенсивность нагрузки, отсутствие возможности выбора формата занятий или индивидуальные предпочтения студентов в отношении характера физической активности. Данный результат показывает, что при внедрении высокоинтенсивных методов важно учитывать не только их тренировочную эффективность, но и индивидуальные особенности и уровень подготовленности занимающихся.

Таким образом, результаты проведенного анкетирования показывают, что круговые и интервальные методы достаточно широко применяются на занятиях физической культурой в ПетрГУ и положительно воспринимаются студентами. Большинство респондентов отмечают улучшение общей и силовой выносливости, а также более быстрое восстановление после физической нагрузки. Полученные данные в целом согласуются с результатами экспериментальных исследований Р.Р.Алескерова и Д.В.Разинкова, а также С.А.Махмудхужаева, подтверждающих эффективность кругового и интервального методов в физической подготовке студентов.

Вместе с тем, результаты анкетирования показывают необходимость индивидуализации тренировочного процесса. При организации занятий целесообразно учитывать уровень физической подготовленности студентов, регулировать интенсивность нагрузки и, по возможности, предоставлять

занимающимся выбор отдельных форматов упражнений. Такой подход позволит сохранить тренировочную эффективность круговых и интервальных методов и одновременно повысить комфорт и мотивацию студентов к регулярным занятиям физической культурой.

Список литературы

1. Геворкян А.Д. Эффективность применения высокоинтенсивных интервальных тренировок (ВИИТ) в рамках занятий по физкультуре в вузе [Электронный ресурс] // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 111-5. – С. 68–71. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=70855395 (дата обращения: 27.05.2026).
2. Никифоров А.Е. Использование метода «круговая тренировка» для повышения показателей выносливости у обучающихся вуза [Электронный ресурс] // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога : материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. – Симферополь, 2024. – С. 92–95. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=68498145 (дата обращения: 27.05.2026).
3. Сабитов М.З. Физическое совершенствование студентов на уроках физической культуры с использованием системы игровых и круговых тренировок [Электронный ресурс] // Научный альманах ассоциации France-Kazakhstan. – 2019. – № 4. – С. 371–381. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=41726012 (дата обращения: 27.05.2026).
4. Ильиных Д.В., Головин О.И. Использование метода «высокоинтенсивной круговой тренировки с собственным весом» на методико-практических занятиях в вузе [Электронный ресурс] // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – № 3-1 (66). – С. 35–39. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=48317725 (дата обращения: 27.05.2026).
5. Санцевич А.А., Обелевский А.А. Оценка эффективности разновидностей ВИИТ как средства улучшения выносливости и общей физической подготовки [Электронный ресурс] // Современное состояние и тенденции развития физической культуры и спорта : сборник научных статей. – Белгород, 2024. – С. 128–133. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=80461930 (дата обращения: 27.05.2026).
6. Алескеров Р.Р., Разинков Д.В. Влияние системы кроссфит-тренировок на функциональные возможности студентов, осваивающих элективные дисциплины по физической культуре и спорту [Электронный ресурс] // Физическое воспитание и студенческий спорт. – 2025. – Т. 4, № 3. – С. 264–270. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=82997379 (дата обращения: 27.05.2026).
7. Махмудхужаев С.А. Влияние высокоинтенсивных интервальных тренировок (НПТ) на уровень физической подготовленности студентов [Электронный ресурс] // Гуманитарный научный журнал. – 2025. – № 9-3. – С. 248–251. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=83071067 (дата обращения: 27.05.2026).

Дата публикации 26.10.2026

УДК 796

Ермакова Е.Г. Целесообразность подвижных игр как инструмента восстановления работоспособности студентов

Ермакова Елена Геннадьевна
старший преподаватель кафедры физической культуры, Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д.Н.Прянишникова
РФ г. Пермь
lenaermakova74@mail.ru

The expediency of outdoor games as a tool for restoring students' working capacity

Ermakova Elena Gennadevna
senior lecturer of the Department of physical culture Perm state agrarian and technological University named after academician D. N. Pryanishnikov, Russia, Perm

Аннотация. В статье обосновывается целесообразность распространённого игрового способа ведения части занятия для снятия усталости и восстановления. Представлены цели, задачи и формы подвижных игр на занятиях по физической культуре. Проведено исследование с целью обоснования и реального применения подвижных игр на практике. В ходе, которого обучающиеся выразили своё мнение и подтвердили, что подвижные игры являются одним из инструментов восстановления работоспособности и позитивного отношения к учебному процессу, а также хорошая мотивация к регулярному посещению занятий, что является основной составляющей для получения зачёта по дисциплине. Наглядно сделаны выводы и даны рекомендации. Данное исследование может быть использовано в практике работы преподавателей физической культуры для повышения эффективности восстановительных мероприятий.

Ключевые слова: подвижные игры, физические упражнения, восстановление, работоспособность, студент.

Abstract. The article substantiates the expediency of the common gaming method of conducting part of the lesson to relieve fatigue and recovery. The goals, objectives and forms of outdoor games in physical education classes are presented. A study has been conducted to substantiate and actually apply outdoor games in practice. During the course, the students expressed their opinion and confirmed that outdoor games are one of the tools for restoring working capacity and a positive attitude towards the learning process, as well as good motivation to attend classes regularly, which is the main component for obtaining a credit in the discipline. Conclusions are clearly drawn and recommendations are given. This study can be used in the practice of physical education teachers to improve the effectiveness of rehabilitation measures.

Keywords: outdoor games, physical exercises, recovery, performance capacity, student.

Введение: в настоящее время вопросы поддержания и восстановления работоспособности становятся все более актуальными в условиях современного общества. Ценность использования игры в современном образовании общепризнана, начиная с дошкольного образования кончая программами подготовки в сферах профессиональной деятельности. [1]

Являясь важным средством физического воспитания, подвижная игра одновременно оказывает оздоровительное воздействие на организм и благотворное влияние на психическую деятельность. [2]

Игровой метод в физическом воспитании – это способ организации занятий в форме игры или соревнования. [3]

Целью данной работы является изучение возможностей применения игрового способа в восстановлении работоспособности, а также выявление роли и значимости заключительной части занятия с использованием подвижных игр.

Значение и задачи подвижных игр:

Подвижные игры способствуют формированию координации движений, улучшению физической формы, а также на развитие когнитивных навыков. [4] Они способствуют развитию ловкости, быстроты, выносливости, а также улучшают общее самочувствие и настроение. Задачи подвижных игр заключаются в том, чтобы сделать тренировку приятной и увлекательной, а также способствовать оздоровлению и развитию участников.

Применение подвижных игр в заключительной части занятия:

Заключительная часть занятия с использованием подвижных игр имеет большое значение, поскольку в этот момент происходит обобщение полученных знаний и навыков, закрепление умений, а также повышение мотивации участников. Подвижные игры в заключительной части занятия помогают снизить уровень стресса и утомления, а также способствуют формированию позитивного настроения и улучшению общего самочувствия. [7]

Роль и значимость заключительной части занятия:

Заключительная часть занятия играет важную роль в процессе восстановления работоспособности, поскольку именно в этот момент участники могут закрепить полученные навыки и знания, а также улучшить свои физические и психические способности. Значимость заключительной части занятия заключается в том, что она позволяет сделать занятие более эффективным и результативным, а также повысить мотивацию участников к дальнейшему занятию физической активностью. [7]

Подвижные игры в заключительной части занятия имеет большое значение для восстановления работоспособности и улучшения общего состояния человека. Важно учитывать все аспекты применения подвижных игр, чтобы достичь максимального эффекта и сделать процесс восстановления более эффективным и приятным. [6]

Цель исследования: Обоснование целесообразности подвижных игр.

Задачи исследования: исследовать эффективность использования подвижных игр для восстановления работоспособности студентов, разработать методику включения подвижных игр в заключительную часть занятий, провести опрос среди студентов для получения обратной связи об эффективности подвижных игр.

Методика исследования: для проведения данного исследования были использованы следующие методы:

- Анализ литературы: была проанализирована доступная научная литература по влиянию целесообразности подвижных игр на восстановление работоспособности студентов Пермского Государственного Аграрно-технологический университета имени академика Д.Н. Прянишникова.

- Опрос студентов: был составлен опросник из 5 вопросов, касающихся целесообразности подвижных игр.

Экспериментальная часть: в педагогическом эксперименте приняло участие 87 студентов 1-3 курсов всех факультетов Пермского ГАТУ. В рамках занятий по физической культуре обучающиеся 2 раза в неделю на протяжении семестра проводились специально подобранные подвижные игры.

Подбор подвижных игр.

Подвижные игры представляют собой отличный способ не только развлечься, но и поддерживать свою физическую форму. Существует множество игр с различными целями и способами проведения. Давайте познакомимся с тремя примерами подвижных игр, каждая из которых имеет свои особенности и индивидуальный подход.

1. Силовой способ с прыжками и лазаньем:

Цель: Развитие гибкости, координации и силы. Способы реализации:
Создание препятствий для лазания и установка меток для прыжков разной высоты. Студенты могут преодолевать препятствия и прыгать через метки в установленном порядке. [8]

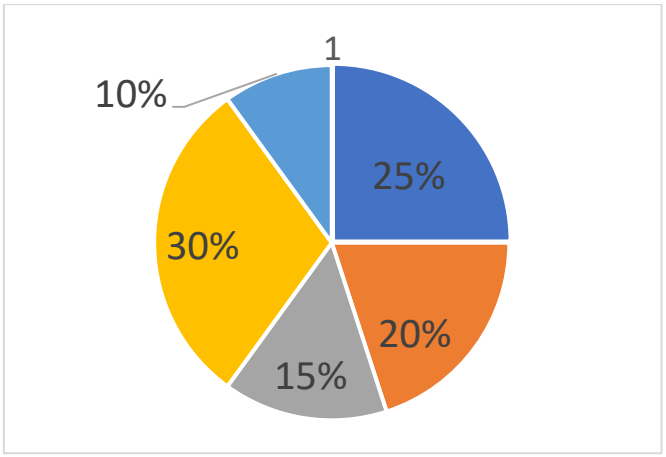
2. Игра с мячом:

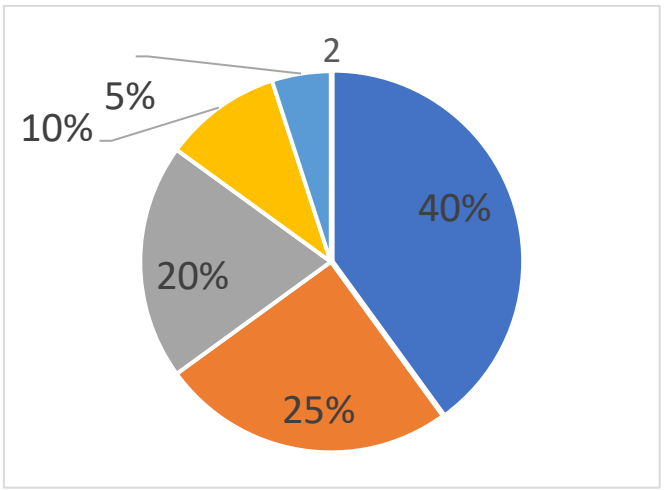
Целью является улучшение координации, реакции и командной работы. Студенты делятся на команды. Задания могут включать передачу мяча между участниками, совместные удары по мишени или игру в волейбол, баскетбол и т.д. [9]

3. Игра в воде:

В воде можно устроить различные игры, такие как водное поло, водное биатлон или просто плавание с различными заданиями. В таких играх важным элементом является умение управлять своим телом в водной среде, развивая тем самым плавательные навыки и выносливость. [10] Подвижные игры различной направленности являются средством многопланового развития двигательных способностей. [5]

В ходе проведения занятий со студентами велась интерактивная связь, обучающимся предлагалось ответить на вопросы и высказать своё отношение к данному способу проведения занятий.





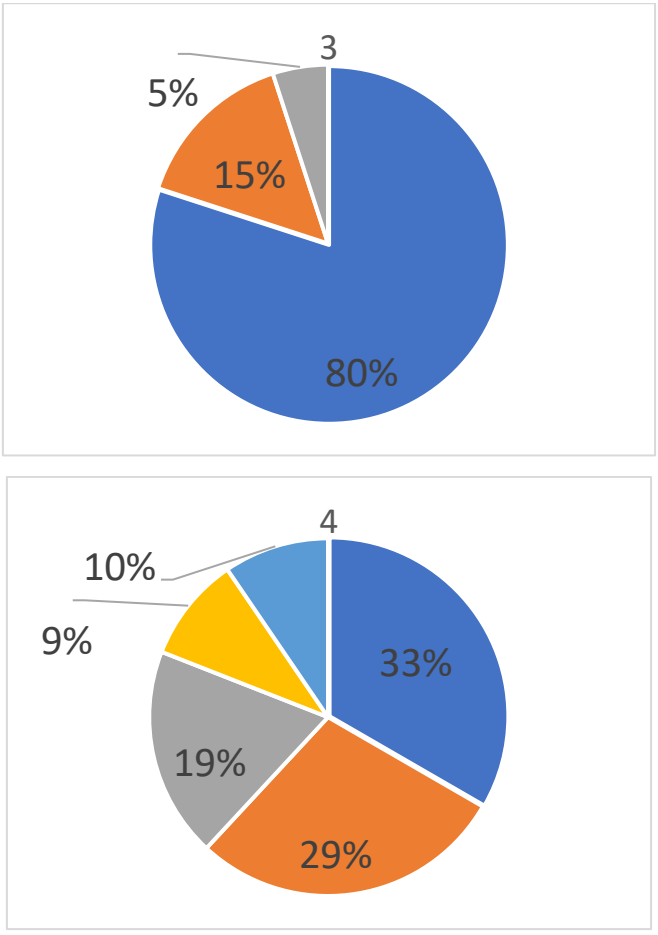


Рисунок 1. Результаты опроса

Анкета на тему

«Отношение студента к включению элементов подвижных игр в часть занятия»

1. Какие виды подвижных игр вы предпочитаете?

- 25% студентов предпочитают игры на свежем воздухе.
- 20% студентов представляют себе занятия в зале.
- 15% студентов любят командные игры.
- 30% студентов любят активные игры и соревнования.
- 10% студентов предпочитают индивидуальные занятия.

2. Как часто вы участвуете в подвижных играх?

- 40% студентов участвуют в играх несколько раз в неделю.
- 25% студентов участвуют в играх раз в неделю.
- 20% студентов участвуют в играх редко.
- 10% студентов участвуют в играх почти ежедневно.
- 5% студентов участвуют в играх только по выходным.

3. Вы считаете, что подвижные игры полезны для здоровья?

- 80% студентов считают, что подвижные игры полезны для здоровья.

- 15% студентов не уверены в полезности подвижных игр.

- 5% студентов считают, что подвижные игры бесполезны для здоровья.

4. Какие преимущества вы видите участвуя в играх?

- 35% студентов отмечают улучшение физической формы, появляется интерес к учёбе в целом

- 30% студентов замечают улучшение настроения и эмоционального состояния, подъём сил, снимает стресс и общую усталость

- 20% студентов выделяют улучшение координации

- 10% студентов отмечают улучшение общения и коммуникативных навыков

- 5% студентов считают, что нет никаких преимуществ от участия в подвижных играх

5. Подвижные игры меняют ваше отношение к посещению занятий?

- 92 % - Да, занятие проходит весело и разнообразно

- 8 % - Нет, вообще не хотят ничем заниматься, не интересно

Выводы

Исходя из результатов проведенного опроса, можно сделать вывод о том, что подвижные игры являются популярным видом активного отдыха среди студентов. Большинство респондентов положительно относятся к подвижным играм, так как считают их полезными для командного духа в коллективе и социализации. Важным аспектом также является то, что студенты видят в таком способе проведения занятий, ряд преимуществ, таких как улучшение физической формы, настроения, координации и коммуникативных навыков. Эксперимент показал, что, проведение подвижных игр среди студентов целесообразно, так как это способствует не только физическому развитию, но и психологическому и социальному. Регулярное участие в подвижных играх поможет студентам поддерживать здоровье и повышать общую жизненную активность. Таким образом, подвижные игры могут быть разнообразными и интересными, а также способствуют развитию различных физических качеств. Многие из них помогают не только поддерживать форму, но и наслаждаться игрой в компании друзей или семьи.

Заключение

В современном мире, успешная учебно-профессиональная деятельность студентов вуза требует не только умения учиться, но и заботы о здоровье и общей физической подготовленности. Регулярные занятия физической культурой и подвижные игры играют важную роль в этом процессе, поскольку они способствуют

укреплению здоровья, развитию физических качеств и формированию выносливости у студентов.

Физическая активность не только положительно влияет на здоровье организма, но также способствует улучшению эмоционального состояния студентов. Важно иметь возможность переключать внимание и находиться в состоянии спокойствия, энергичности, приподнятости настроения, уверенности в себе. Эти характеристики сочетаются в оптимальное эмоциональное состояние, которое стимулирует успех и продуктивность в учебе и профессиональной деятельности.

Подводя итог, поддержание физической активности и забота об эмоциональном состоянии играют ключевую роль в успешности учебно-профессиональной деятельности студентов. Благодаря этим аспектам, студенты могут достигать высоких результатов не только в учебе, но и в карьере, сохраняя при этом свое здоровье и общее благополучие.

Список литературы

1. Кремнева В. Н., Синякова С. И. Подвижные игры как средство повышения мотивации студентов к занятиям «Физической культурой» // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. №49-2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podvizhnye-igry-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-studentov-k-zanyatiyam-fizicheskoy-kulturoy
2. Бабаева Н. Б. ПОДВИЖНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА // Вестник науки. 2023. №7 (64). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podvizhnaya-igra-kak-sredstvo-vsestoronnego-razvitiya-lichnosti-rebenka
3. Рыжов Д. Д. РОЛЬ ИГРОВОГО МЕТОДА В ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ // Вестник науки. 2025. №11 (92). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-igrovogo-metoda-v-povyshenii-motivatsii-studentov-k-zanyatiyam-fizicheskoy-kulturoy
4. Короткова Е.В., Кустова Т.П. Подвижные игры в жизни современных детей // Царскосельские чтения. 2024. №. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podvizhnye-igry-v-zhizni-sovremennyh-detey
5. Николаева А.Н., Томнов И.В., Якимова Е.А. ВЛИЯНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР НА РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ // Вестник науки и творчества. 2025. №4 (104). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-podvizhnyh-igr-na-razvitie-dvigatelnyh-sposobnostey-doshkolnikov

Список источников

6. Методические рекомендации. Смирнов А.А. Физическая культура и спорт. (2018 г.)
7. Использование подвижных игр в различных частях урока [электронный ресурс]. Режим доступа: https://infourok.ru/material-na-temu-ispolzovanie-podvizhnyh-igr-v-razlichnyh-chastyah-uroka-4637443.html
8. Учебно-методическое пособие. Физическая активность и ее влияние на здоровье студентов. Мирский, А.С. (2015)
9. Подвижные игры с элементами "ручного мяча" [электронный ресурс]. Режим доступа: https://infourok.ru/podvizhnye-igry-s-elementami-ruchnogo-myacha-4102746.html
9. Плавание: игровой метод обучения [электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/29494-plavanie-igrovoj-metod-obuchenija

Дата публикации 31.10.2026

УДК 37.035:378

Киэлевяйнен Л. М., Антонюк Д. А. Военно-патриотические игры как средство формирования гражданской идентичности студенческой молодежи

Киэлевяйнен Лариса Михайловна
кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск, Россия
kielev@mail.ru
SPIN-код: 9063-4819.

Антонюк Данил Александрович
бакалавр, ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет»
г. Петрозаводск, Россия

Military-patriotic games as a means of forming the civic identity of student youth

Kieleveynen Larisa Mikhailovna
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Petrozavodsk State University
Petrozavodsk, Russia

Antonyuk Danil Aleksandrovich
Bachelor, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Аннотация. Статья посвящена формированию гражданской идентичности студенческой молодежи средствами военно-патриотических игр. Цель — теоретически обосновать и эмпирически выявить их потенциал на примере воспитательной работы Института физической культуры, спорта и туризма Петрозаводского государственного университета. Проанализирован план воспитательной работы на 2025–2026 учебный год: из 212 мероприятий 67 (31,6 %) направлены на формирование гражданской идентичности. В педагогическом эксперименте участвовали 50 студентов: 17 — в интеллектуальной игре «Гражданин и государство», 15 — в игре «Зарница», 18 составили группу сравнения. После игр доля студентов с высоким уровнем показателей увеличилась. При любом распределении переходов между уровнями (критерий Мак-Немара) значимы изменения отношения к родной природе после игры «Гражданин и государство» и готовности к служению Отечеству после игры «Зарница», однако с поправкой на множественные сравнения устойчивых эффектов нет. Результаты носят предварительный характер и указывают на перспективность военно-патриотических игр в воспитательной системе вуза.

Ключевые слова: гражданская идентичность; студенческая молодежь; военно-патриотические игры; «Зарница 2.0»; «Своя игра»; воспитательная работа вуза; патриотическое воспитание; педагогический эксперимент.

Abstract. The article deals with the formation of civic identity among student youth through military-patriotic games. The aim is to substantiate theoretically and identify empirically their potential, using the educational work of the Institute of Physical Culture, Sports and Tourism of Petrozavodsk State University as an example. The educational work

plan for 2025–2026 was analysed: 67 of 212 events (31.6%) aim at forming civic identity. The pedagogical experiment involved 50 students: 17 took part in the intellectual game "Citizen and State", 15 in the "Zarnitsa" game, and 18 formed a comparison group. The share of students with a high level of the indicators increased after the games. Under any distribution of transitions between levels (McNemar test), the changes were significant for attitude to native nature after "Citizen and State" and for readiness to serve the Fatherland after "Zarnitsa", but no stable effects remained after correction for multiple comparisons. The results are preliminary and indicate the potential of military-patriotic games in the university educational system.

Keywords: civic identity; student youth; military-patriotic games; Zarnitsa 2.0; Own Game; university educational work; patriotic education; pedagogical experiment.

Введение. Нормативную основу воспитательной работы вузов образуют Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [7], Стратегия развития воспитания в Российской Федерации [8] и комплекс мер по патриотическому и духовно-нравственному воспитанию молодежи до 2028 года [9]. Эти документы ориентируют вузы на воспитание у студентов патриотизма и гражданственности.

Теоретические основы изучения идентичности заложены в трудах Э. Эриксона [1]. Структуру и диагностику гражданской идентичности студентов рассматривали И. В. Кожанов [2], К. Н. Павлова [3], А. В. Мальцева с соавторами [4]. Возможности массовых военно-спортивных игр в военно-патриотическом воспитании молодежи анализировал А. С. Баринов [5]. Однако механизмы влияния военно-патриотических игр на когнитивный, ценностно-эмоциональный и деятельностный компоненты гражданской идентичности именно студенческой молодежи в условиях воспитательного процесса классического университета изучены недостаточно.

Проблема исследования заключается в противоречии между потребностью общества в формировании у студентов целостной гражданской идентичности и недостаточной разработанностью интерактивных воспитательных технологий вуза. Цель исследования — теоретически обосновать и эмпирически выявить потенциал военно-патриотических игр в формировании гражданской идентичности студенческой молодежи на примере Института физической культуры, спорта и туризма Петрозаводского государственного университета (ИФКСиТ ПетрГУ).

Теоретическое обоснование исследования. Студенческий возраст (17–25 лет) соотносится с поздней юностью и началом ранней взрослости. В этот период снижается внешний контроль, возрастают личная ответственность и неопределенность жизненных перспектив. Согласно Э. Эриксону, его исходом становится либо обретенная идентичность, либо спутанность ролей [1]. Гражданская

идентичность поэтому не присваивается автоматически, а формируется в процессе соотнесения личности с историей, настоящим и будущим страны.

Ведущей деятельностью студентов остается учебно-профессиональная. Контекстный подход предполагает моделирование в учебном процессе элементов будущей профессиональной деятельности [6], а гражданские ценности, по-видимому, усваиваются лучше при включении в реальную социальную практику. По данным К. Н. Павловой, студенты ставят семейную и профессиональную идентичность выше гражданской, что, по мнению автора, связано со слабым развитием ценностно-эмоционального и деятельностного компонентов гражданской идентичности [3]. Задача образовательной среды — создать пространство, где гражданские чувства могут быть прожиты, а не только осмыслены.

Под гражданской идентичностью понимается осознаваемое чувство принадлежности к сообществу граждан государства, имеющее для личности смысл и выражающееся в системе ее отношений [4]. Вслед за [2; 4] в ее структуре выделяются когнитивный компонент (знание истории, культуры, символики, прав и обязанностей), ценностно-эмоциональный (гордость за страну, патриотизм, уважение к наследию) и деятельностный (участие в жизни общества, готовность к выполнению гражданских обязанностей, включая защиту Отечества).

Военно-патриотические игры объединяют физическую, интеллектуальную и ценностно-смысловую подготовку молодежи. Современная «Зарница 2.0» представляет собой командное соревнование (ориентирование, тактические и интеллектуальные задания, физические испытания, первая помощь, работа с беспилотными летательными аппаратами) с применением GPS-трекинга, мобильных приложений и лазертаг-оборудования. Для Республики Карелия ее значимость возрастает в силу приграничного положения, природно-климатических условий и необходимости поддержания исторической памяти. Формат «Зарницы 2.0» осваивается и студентами педагогических вузов [10]. По оценке А. С. Баринова, регулярные массовые военно-спортивные игры вовлекают молодежь эффективнее разовых мероприятий [5].

Интеллектуальная военно-патриотическая игра представляет собой состязание, в ходе которого участники усваивают и демонстрируют знания об истории Отечества, государственном устройстве, символике и правовых основах гражданства. Она воздействует прежде всего на когнитивный и эмоционально-оценочный компоненты идентичности. Механизмы ее воспитательного воздействия представлены в таблице 1.

Таблица 1. Механизмы воспитательного воздействия интеллектуальной военно-патриотической игры

Механизм	Особенность игры	Результат
Информационное обогащение	Установление связей между фактами, прошлым и настоящим России	Целостный образ страны
Эмоциональное вовлечение	Соревновательный формат, командный дух, победа	Гордость и уважение
Смысловое присвоение ценностей	Проговаривание ценностей при ответах на вопросы	Патриотизм, долг, служение Отечеству
Стимулирование познавательной активности	Ограниченное время, необходимость быстро принимать решения	Устойчивый интерес к общественно-политической жизни

Формат «Своя игра» — командная викторина с тематическими категориями и вопросами разной стоимости; он отличается тематической гибкостью, дифференцированной сложностью, прозрачностью оценивания и возможностью очного либо дистанционного проведения. Вопросы разной стоимости позволяют дифференцировать сложность заданий.

Организация и методы исследования. Опытно-экспериментальное исследование проведено в мае 2026 г. на базе ИФКСиТ ПетрГУ. В нем участвовали 50 студентов направлений подготовки 44.03.01 и 44.03.05 «Педагогическое образование». Были сформированы три группы: студенты 3 курса, участвовавшие в интеллектуальной игре «Гражданин и государство» (n = 17); студенты 3 курса, участвовавшие в игре «Зарница» (n = 15); студенты 1 курса, не участвовавшие в играх и обследованные однократно (n = 18, группа сравнения).

Эксперимент включал констатирующий и контрольный этапы, то есть первичную диагностику и повторную после игры. Использовались анализ литературы и документов, в том числе плана воспитательной работы ИФКСиТ на 2025–2026 учебный год, анкетирование и педагогическое наблюдение.

Диагностика осуществлялась по анкете «Гражданская идентичность» из четырёх блоков — «Отношение к родной природе», «Гордость за свою страну», «Патриотизм» и «Служение Отечеству». Каждый блок представлен одним пунктом с пятью упорядоченными вариантами ответа (от 1 до 5 баллов), отражающими нарастающую выраженность отношения или готовности к действию. Поскольку баллы целочисленные, высокий уровень (выше 4 баллов) соответствует варианту «5», средний (от 3 до 4 включительно) — вариантам «3» и «4», низкий (ниже 3 баллов) — вариантам «1» и «2». Анкетирование проводилось до игры и вскоре после неё; шкала порядковая, поэтому анализировались доли студентов на каждом уровне. Соотнесение блоков анкеты с компонентами гражданской идентичности выполнено

авторами содержательным анализом формулировок вариантов ответа (табл. 2). Поскольку каждый блок содержит один пункт, внутреннюю согласованность шкал оценить невозможно, а надёжность повторным тестированием не проверялась; часть формулировок ориентирована на школьный возраст, а знания отдельным тестом не измерялись.

Значимость изменений доли студентов с высоким уровнем оценивалась точным критерием Мак-Немара ($p < 0,05$). Поскольку в статье приведены распределения по уровням, а не парные индивидуальные ответы, значение p рассчитывалось для двух крайних вариантов распределения переходов между уровнями — наиболее благоприятного (никто не снизил высокий уровень) и наименее благоприятного (высокий уровень снизило максимально возможное число студентов); фактическое значение лежит между этими границами. Группы сравнивались точным критерием Фишера, множественные сравнения контролировались поправкой Холма (восемь проверок).

Таблица 2. Соотнесение компонентов гражданской идентичности с блоками анкеты

Компонент	Блок анкеты	Что фиксируют варианты ответа
Когнитивный (косвенно)	«Гордость за свою страну»	Интерес к историческому прошлому, самостоятельное изучение истории
Ценностно-эмоциональный	«Гордость за свою страну»; «Патриотизм»	Гордость за прошлое Отечества; привязанность к стране, намерение не уезжать
Ценностно-эмоциональный и деятельностный	«Отношение к родной природе»	Любовь к природе, бережное отношение, участие в природоохранной деятельности
Деятельностный	«Служение Отечеству»	Готовность служить Отечеству и призывать к службе других

Игра «Гражданин и государство» была направлена на углубление знаний о конституционном строе, правах и обязанностях граждан, органах власти и федеративном устройстве России. Студенты заранее получали тему и рекомендованные источники и делились на две команды. Игровое поле формата 5×6 включало пять категорий по шесть вопросов стоимостью от 5 до 50 баллов. После зачитывания вопроса команда обсуждала ответ 30–40 секунд, капитан отвечал, а ведущий комментировал правильный вариант; игра завершалась рефлексией и награждением победителей.

Результаты исследования. Анализ плана воспитательной работы ИФКСиТ ПетрГУ показал, что из 212 мероприятий 67 (31,6 %) направлены на формирование гражданской идентичности, в том числе 32 (15,1 %) относятся к гражданскому, 18 (8,5

%) — к патриотическому, 6 — к культурно-творческому, по 5 — к гражданско-патриотическому и духовно-нравственному и 1 — к экологическому воспитанию.

Гражданское воспитание реализуется через просветительские и проектные форматы, патриотическое — через экскурсии, поездки по местам боевой славы, эстафеты ко Дню Победы и встречи с ветеранами. Вместе с тем игровые форматы представлены лишь отдельными мероприятиями, а их вклад в развитие конкретных компонентов идентичности не маркирован.

На констатирующем этапе (n = 50) наиболее проблемными оказались блоки «Отношение к родной природе» и «Гордость за свою страну» (низкий уровень — у 40,0 % студентов, высокий — у 22,0 %). По блокам «Патриотизм» и «Служение Отечеству» преобладал средний уровень (54,0 % и 50,0 %), высокий составил по 20,0 %. В группе сравнения высокий уровень не превышал 16,7 % ни по одному блоку.

У студентов, участвовавших в игре «Гражданин и государство» (n = 17), доля высокого уровня возросла по всем блокам, но величина изменений существенно различалась (табл. 3). Наиболее выраженными они были по блокам «Патриотизм» (с 23,5 до 58,8 %, низкий уровень исчез) и «Отношение к родной природе» (с 11,8 до 64,7 %). По блокам «Гордость за свою страну» (с 17,6 до 35,3 %) и «Служение Отечеству» (с 29,4 до 35,3 %, то есть на одного студента) прирост был небольшим; по последнему блоку доля низкого уровня снизилась с 35,3 до 5,9 %.

Таблица 3. Игра «Гражданин и государство» (n = 17): распределение студентов по уровням до → после игры и значимость изменений высокого уровня

Блок анкеты	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %	Прирост, п. п.	p (границы)
Отношение к родной природе	41,2 → 0,0	47,1 → 35,3	11,8 → 64,7	52,9	0,004–0,023
Гордость за свою страну	29,4 → 17,6	52,9 → 47,1	17,6 → 35,3	17,6	0,250–0,508
Патриотизм	23,5 → 0,0	52,9 → 41,2	23,5 → 58,8	35,3	0,031–0,180
Служение Отечеству	35,3 → 5,9	35,3 → 58,8	29,4 → 35,3	5,9	1,000

В группе игры «Зарница» (n = 15) доля высокого уровня после игры составила от 66,7 до 80,0 % по всем блокам (табл. 4). Наибольший прирост (на 53,3 п. п.) зафиксирован по блокам «Патриотизм» (с 20,0 до 73,3 %) и «Служение Отечеству» (с 13,3 до 66,7 %), меньший — по блокам «Гордость за свою страну» (с 33,3 до 73,3 %) и «Отношение к родной природе» (с 46,7 до 80,0 %), исходный уровень по которому был наиболее высоким.

Таблица 4. Игра «Зарница» (n = 15): распределение студентов по уровням до → после игры и значимость изменений высокого уровня

Блок анкеты	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %	Прирост, п. п.	p (границы)
Отношение к родной природе	33,3 → 0,0	20,0 → 20,0	46,7 → 80,0	33,3	0,063–0,227
Гордость за свою страну	33,3 → 6,7	33,3 → 20,0	33,3 → 73,3	40,0	0,031–0,180
Патриотизм	26,7 → 0,0	53,3 → 26,7	20,0 → 73,3	53,3	0,008–0,057
Служение Отечеству	26,7 → 6,7	60,0 → 26,7	13,3 → 66,7	53,3	0,008–0,039

Без поправки на множественные сравнения значимость при любом распределении переходов выявлена по двум показателям — отношению к родной природе после игры «Гражданин и государство» (p = 0,004–0,023) и служению Отечеству после игры «Зарница» (p = 0,008–0,039). По блокам «Патриотизм» в обеих группах и «Гордость за свою страну» во второй группе значимость достигается лишь в наиболее благоприятном варианте; по остальным показателям изменения не подтверждены (табл. 3, 4). С поправкой Холма значимость сохраняется только для блока «Отношение к родной природе» в первой группе и лишь в наиболее благоприятном варианте (p = 0,031). Наиболее выраженные сдвиги пришлись на ценностно-эмоциональный компонент после интеллектуальной игры и на деятельностный — после игры «Зарница».

На фоне группы сравнения (высокий уровень не более 16,7 %) после игр он составил 35,3–64,7 % в первой и 66,7–80,0 % во второй группе. По критерию Фишера различия с группой сравнения значимы по блокам «Отношение к родной природе» и «Патриотизм» в первой группе (p = 0,002 и 0,015) и по всем блокам во второй (p < 0,01), при этом исходно значимо различались лишь показатели отношения к природе во второй группе (p = 0,047). Это согласуется с предположением о вкладе игровых форм, но не позволяет отделить его от влияния курса обучения.

Результаты носят предварительный характер. Выборки малы (15–18 человек), значимость не выдерживает поправки на множественные сравнения; группа сравнения (1 курс) обследована однократно; устойчивость изменений не проверялась; ведущим игры был автор исследования, что могло повлиять на социально одобряемые ответы.

Выводы. Студенческий возраст является сензитивным периодом становления гражданской идентичности, что требует интерактивных и деятельностных форм воспитательной работы. Анализ показал, что 67 из 212 мероприятий плана воспитательной работы ИФКСиТ ПетрГУ (31,6 %) направлены на формирование гражданской идентичности, однако целостная система военно-патриотических игр для студентов не выстроена.

После интеллектуальной игры «Гражданин и государство» доля студентов с высоким уровнем возросла по патриотизму с 23,5 до 58,8 %, по отношению к родной природе — с 11,8 до 64,7 %, по гордости за страну — с 17,6 до 35,3 %, по служению Отечеству — с 29,4 до 35,3 %. После игры «Зарница» высокий уровень готовности к служению Отечеству увеличился с 13,3 до 66,7 %. Значимыми при любом распределении переходов оказались изменения по блокам «Отношение к родной природе» (первая игра) и «Служение Отечеству» (вторая игра), однако с поправкой на множественные сравнения устойчивых эффектов не выявлено. Результаты предварительны и указывают на перспективность военно-патриотических игр, но требуют проверки на более широкой выборке с парным анализом индивидуальных данных (например, критерием Вилкоксона), эквивалентной контрольной группой и оценкой устойчивости эффектов во времени.

Целесообразно регулярно включать военно-патриотические игры в воспитательную программу начиная с младших курсов, дополняя их встречами с ветеранами, экскурсиями в музеи боевой славы, проектной деятельностью и участием в игре «Зарница».

Список литературы

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых ; пер. с англ. А. Д. Андреева [и др.]. 2-е изд. М. : Флинта, 2006. 341 с. (Библиотека зарубежной психологии).
2. Кожанов И. В. Диагностика сформированности гражданской идентичности у студентов // Фундаментальные исследования. 2014. № 6-7. С. 1504–1508.
3. Павлова К. Н. Иерархия компонентов идентичности студенческой молодежи // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2024. Т. 50. С. 54–64. DOI: 10.26516/2304-1226.2024.50.54.
4. Мальцева А. В., Шилкина Н. Е., Гурьева С. Д. Компонентный подход к формированию позитивной гражданской идентичности студенческой молодежи // Russian Journal of Education and Psychology. 2026. Т. 17, № 3. С. 418–439. DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-3-1023.
5. Баринов А. С. Систематические массовые военно-спортивные игры как эффективный инструмент вовлечения молодежи в систему военно-патриотического воспитания // Актуальные исследования. 2025. № 14 (249), ч. II. С. 42–45.

Список источников

6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. М. : Высшая школа, 1991. 207 с.
7. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53, ч. 1. Ст. 7598.
8. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение Правительства Рос. Федерации от 29 мая

2015 г. № 996-р // Собрание законодательства Российской Федерации. 2015. № 23. Ст. 3357.
9. Об утверждении комплекса мер по патриотическому воспитанию и духовно-нравственному воспитанию молодежи в Российской Федерации до 2028 года : распоряжение Правительства Рос. Федерации от 23 окт. 2025 г. № 2970-р. URL: https://ppt.ru/obzory/vstupaet-v-silu/rasporyazhenie-pravitelstva-rf-23-10-2025-2970-r (дата обращения: 08.11.2026).
10. Всероссийская военно-патриотическая игра «Зарница 2.0 Педвузы» стартовала в Волгограде // Новости образования. 2026. 17 июля. URL: https://1sept.ru/news/2026/07/17/73393 (дата обращения: 08.11.2026).

Дата публикации 23.10.2026

УДК 796

Макаренко Е.Н., Першина П.И. Использование практики йоги как средства саморегуляции студентов ПетрГУ

Макаренко Елена Николаевна
старший преподаватель кафедры физической культуры
Петрозаводский государственный университет, РФ, г.Петрозаводск
telewka.ffk@mail.ru
SPIN-код: 9726-9104

Першина Полина Игоревна
студентка 3 курса Института Филологии
Петрозаводский государственный университет, РФ, г.Петрозаводск
polina.pershina2022@mail.ru

Using Yoga Practice as a Means of Self-Regulation for PetrSU Students

Makarenko Elena Nikolaevna
Senior Lecturer, Department of Physical Education
Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russian Federation

Pershina Polina Igorevna
third-year student, Institute of Philology
Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russian Federation

Аннотация. Статья посвящена изучению возможностей практики йоги как инструмента психофизиологической саморегуляции студентов высшего учебного заведения на примере обучающихся Петрозаводского государственного университета. Актуальность темы обусловлена высоким уровнем эмоционального напряжения, тревожности и хронического утомления, характерных для современной студенческой среды, в которой сочетаются учебные, социальные и адаптационные нагрузки. В работе рассматриваются теоретические основы саморегуляции как психологического феномена, анализируются механизмы воздействия йогических практик на нервную систему, эмоциональное состояние и когнитивные функции человека. Представлены результаты эмпирического исследования, проведённого среди студентов ПетрГУ, включающего диагностику уровня тревожности, стрессоустойчивости и субъективного самочувствия до и после включения регулярных занятий йогой в распорядок дня испытуемых. Сформулированы практические рекомендации по внедрению регулярных занятий йогой в систему психологической поддержки студентов вуза.

Ключевые слова: саморегуляция, йога, студенты, психоэмоциональное состояние, стрессоустойчивость, тревожность.

Abstract. This article examines the potential of yoga practice as a tool for the psychophysiological self-regulation of university students, using students from Petrozavodsk State University as a case study. The relevance of the topic stems from the high levels of emotional stress, anxiety, and chronic fatigue characteristic of the modern student environment, which involves a combination of academic, social, and adaptive demands. This

paper examines the theoretical foundations of self-regulation as a psychological phenomenon and analyzes the mechanisms by which yoga practices affect the human nervous system, emotional state, and cognitive functions. It presents the results of an empirical study conducted among PetrSU students, which involved assessing levels of anxiety, stress resilience, and subjective well-being before and after the introduction of regular yoga sessions into the participants' daily routines. Practical recommendations are formulated for integrating regular yoga practice into the university's student psychological support system.

Keywords: self-regulation, yoga, students, psycho-emotional state, stress resilience, anxiety.

Период обучения в высшем учебном заведении традиционно рассматривается специалистами в области психологии развития и педагогики как один из наиболее напряжённых этапов становления личности. Студенческий возраст сопряжён не только с интенсивной интеллектуальной деятельностью, но и с процессами социальной адаптации, формирования профессиональной идентичности, выстраивания новых межличностных связей вдали от привычного окружения. Совокупность этих факторов формирует устойчивый фон психоэмоционального напряжения, который при отсутствии эффективных механизмов саморегуляции способен трансформироваться в хронический стресс, тревожные расстройства, снижение академической успеваемости и общее ухудшение качества жизни [1].

Особенно остро эта проблема стоит в крупных региональных вузах, таких как Петрозаводский государственный университет. Многие студенты здесь приехали из других населённых пунктов, и им приходится одновременно привыкать к новому окружению, самостоятельному быту и высокой учебной нагрузке. Поэтому поиск доступных и научно обоснованных методов психофизиологической саморегуляции важен не только в теории, но и на практике [2].

Регулярные занятия йогой влияют на всю систему психофизиологической регуляции, а не на отдельный симптом. Они снижают уровень кортизола, нормализуют частоту сердечных сокращений, улучшают сон и общее самочувствие. Такое многоуровневое воздействие делает йогу перспективной для студенческой саморегуляции: у студентов разные источники напряжения, и с ними нужно работать комплексно [3].

Эмпирическая часть работы построена на включённом наблюдении и психодиагностическом обследовании студентов ПетрГУ, которые добровольно занимались йогой восемь недель. Оценивались ситуативная и личностная тревожность, стрессоустойчивость, качество сна, самочувствие и способность к

эмоциональной саморегуляции в стрессовых учебных ситуациях, например, на экзаменах и защитах курсовых [4].

Исследование провели в Петрозаводском государственном университете. В программу добровольно записались 35 студентов очной формы 1–3 курсов, которые раньше не занимались йогой и не имели противопоказаний к нагрузкам. В анализ вошли 32 человека, посетившие не менее 75 % занятий: 24 девушки и 8 юношей 18–22 лет (средний возраст 19,6 ± 1,2 года). Каждый дал информированное согласие.

Восьминедельная программа состояла из 24 занятий по 60 минут три раза в неделю. На каждом занятии были суставная разминка, асаны хатха-йоги, дыхательные упражнения и релаксация в шавасане. Опыта йоги у участников не было, поэтому результаты показывают эффект новой практики.

До и после программы применяли шкалу тревожности Спилбергера–Ханина, шкалу стресса PSS-10, индекс качества сна PSQI, методику САН и опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения». Участники также рассказывали, применяли ли они освоенные техники в стрессовых учебных ситуациях [6]. Ещё 124 студента, не участвовавших в программе, ответили на вопросы о том, что они знают о йоге, доступны ли такие занятия в вузе и готовы ли они на них ходить.

Данные обработали в Jamovi. Распределения разностей были нормальными по Шапиро–Уилку ($p > 0,05$), поэтому использовали t-критерий Стьюдента для зависимых выборок ($df = 31$).

Анализ результатов исследования. Динамика исследуемых показателей представлена в таблице 1.

Таблица 1. Показатели психоэмоционального состояния и саморегуляции студентов до и после программы (n = 32, M ± SD)

Показатель	До программы	После программы	t	p
Ситуативная тревожность, баллы	47,8 ± 7,9	38,6 ± 6,8	6,42	< 0,001
Личностная тревожность, баллы	49,1 ± 6,5	46,3 ± 6,2	2,37	< 0,05
Воспринимаемый стресс (PSS-10), баллы	22,4 ± 5,1	17,2 ± 4,6	5,18	< 0,001
Качество сна (PSQI), баллы	8,3 ± 2,9	5,6 ± 2,4	7,12	< 0,001
САН: самочувствие, баллы	4,1 ± 0,9	5,3 ± 0,8	6,95	< 0,001
САН: активность, баллы	4,3 ± 0,9	5,0 ± 0,8	4,11	< 0,001

Показатель	До программы	После программы	t	p
САН: настроение, баллы	4,6 ± 1,0	5,4 ± 0,8	4,86	< 0,001
Общий уровень саморегуляции (ССПМ), баллы	25,7 ± 4,8	28,4 ± 4,5	3,96	< 0,001

Повторная диагностика выявила значимое снижение ситуативной тревожности: с 47,8 до 38,6 балла ($t = 6,42$; $p < 0,001$), то есть с высокого до умеренного уровня. Снижение отмечено у 26 из 32 участников (81,3 %), а доля студентов с высокой тревожностью сократилась с 59,4 % до 18,8 %, что согласуется с данными других исследований. Воспринимаемый стресс снизился в среднем на 5,2 балла ($t = 5,18$; $p < 0,001$).

Сильнее всего улучшились качество сна ($t = 7,12$; $p < 0,001$) и самочувствие по САН ($t = 6,95$; $p < 0,001$). Доля участников с нарушенным сном (PSQI > 5) уменьшилась с 78,1 % до 43,8 %. Вероятно, это связано с влиянием асан и дыхательных техник на мышечное напряжение и вегетативную регуляцию.

Личностная тревожность, как более устойчивая характеристика, снизилась меньше: с 49,1 до 46,3 балла ($t = 2,37$; $p < 0,05$). При коротком сроке наблюдения это ожидаемо, но значимый сдвиг говорит о том, что более длительные программы могут быть эффективны.

Уровень саморегуляции по В.И. Моросановой вырос с 25,7 до 28,4 балла ($t = 3,96$; $p < 0,001$). 75 % участников самостоятельно применяли дыхательные техники во время экзаменов и публичных выступлений. Значит, навыки с занятий переносились в реальные учебные ситуации.

Результаты анкетирования студентов, не участвовавших в программе, представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты анкетирования студентов, не участвовавших в программе (n = 124)

Утверждение	Количество, чел.	Доля, %
Не знают о возможностях йоги для снижения стресса и тревожности	72	58,1
Воспринимают йогу исключительно как физическую практику	52	41,9
Указали на отсутствие в вузе регулярных и бесплатных занятий йогой	84	67,7
Испытывают выраженное напряжение в период сессии	97	78,2

Утверждение	Количество, чел.	Доля, %
Готовы посещать занятия при их организации в университете	78	62,9

Анкетирование выявило ряд проблем. Более половины опрошенных (58,1 %) не знают о психологической пользе йоги, а 67,7 % отметили, что в университете нет регулярных общедоступных занятий такого профиля. 41,9 % респондентов считают йогу только физической практикой и не связывают её с саморегуляцией, что говорит о недостатке информационной работы. При этом 62,9 % студентов готовы посещать такие занятия, если их организуют в вузе, то есть спрос на практику есть.

Диагностику проводили дважды: до начала занятий и после восьминедельного цикла. Занятия шли три раза в неделю примерно по часу и включали базовые асаны, дыхательные упражнения и релаксацию. Участники раньше не занимались йогой систематически, поэтому результаты можно считать эффектом именно этой практики [5]. Также проводился опрос о том, насколько доступны и востребованы такие практики в университете, и анализ имеющихся в ПетрГУ возможностей для занятий йогой и другими методами психофизической саморегуляции.

Повторная диагностика показала статистически значимое снижение ситуативной тревожности у большинства участников, что согласуется с исследованиями в других вузах. Сильнее всего улучшились субъективная оценка сна и общее физическое самочувствие. Вероятно, это связано с влиянием асан и дыхательных техник на мышечное напряжение и вегетативную регуляцию. Личностная тревожность, как более устойчивая характеристика, изменилась меньше, что ожидаемо при коротком сроке наблюдения. Однако даже умеренное снижение указывает на возможную пользу более длительных программ. Большинство участников стали сами применять дыхательные техники на экзаменах и при публичных выступлениях, то есть перенесли навыки в реальные стрессовые ситуации [3].

Итак, эффективность йоги как средства саморегуляции подтверждена, но в образовательную среду университета она почти не встроена. Из-за этого доступный и недорогой ресурс поддержки психологического благополучия студентов почти не используется, хотя проблема психоэмоционального напряжения стоит остро. Поэтому ПетрГУ рекомендуется включить регулярные занятия йогой в факультативы или в работу центров психологической поддержки и сделать их доступными для студентов всех факультетов и форм обучения. Полезны также информационные

кампании, которые объясняют психологическую, а не только физическую сторону йоги, чтобы преодолеть узкое представление студентов о ней.

Практика йоги представляет собой перспективное и научно обоснованное средство психофизиологической саморегуляции студентов ПетрГУ. Её эффективность подтверждена проведённым эмпирическим исследованием, однако для реализации её потенциала нужна системная поддержка со стороны вуза.

Студенческая жизнь связана с постоянным стрессом: сессиями, нехваткой времени, адаптацией к новой среде и информационной перегрузкой. Йога сочетает физическую активность, дыхательные техники и медитацию, поэтому служит доступным способом регуляции психоэмоционального состояния.

Регулярные занятия снижают тревожность, улучшают концентрацию и повышают стрессоустойчивость, а это положительно сказывается на успеваемости. Пранаяма помогает быстро восстановить равновесие перед экзаменами и выступлениями, а асаны снимают мышечное напряжение от долгого сидения за учёбой. Йога-практики можно включить во внеучебную деятельность ПетрГУ через секции при кафедрах физической культуры или студенческие клубы. Это могло бы стать частью комплексной системы психологической поддержки студентов.

Список литературы

1. Исаева, А. А. Идея использования методов практик йоги в системе физического воспитания студентов вузов / А. А. Исаева, И. Ю. Стращенко // Инновационное развитие современной науки: теоретические и практические аспекты. Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. – Анапа, 2024. – С. 63-67.
2. Халилова, Л. И. Использование практики йоги как средство повышения эмоциональной саморегуляции студентов-медиков / Л. И. Халилова, А. В. Шигабудинов, Л. А. Суворова, Е. А. Левина // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 1 (166). – С. 126-128.
3. Волкова, Л. М. Использование практик йоги для укрепления здоровья студентов вузов / Л. М. Волкова // Проблемы современной науки и инновации. – 2025. – № 3. – С. 74-77.
4. Ковалева, Е. В. Использование практик йоги в укреплении здоровья студента / Е. В. Ковалева // Студенческие научные исследования. Сборник статей XXIX Международной научно-практической конференции. В 2 ч. – Пенза, 2026. – С. 24-25.
5. Дубовский, Е. П. Использование практик йоги в укреплении здоровья студента / Е. П. Дубовский, Л. М. Волкова // Современные мировые научные достижения в контексте глобальных вызовов. Серия: социально-гуманитарные дискуссии. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Краснодар, 2024. – С. 186-187.

Дата публикации 28.10.2026

УДК 796.01:378

Туренко А.П. Динамика частоты сердечных сокращений при учебной самопробе у студентов ИМИТ ПетрГУ

Туренко Алексей Павлович
старший преподаватель кафедры физической культуры, Институт физической культуры, спорта и туризма, Петрозаводский государственный университет
Петрозаводск, Россия
alekseyturenko25@yandex.ru

Heart Rate Dynamics During an Educational Self-Test in Students of the Institute of Mathematics and Information Technologies at Petrozavodsk State University

Turenko Aleksey Pavlovich
Senior Lecturer, Department of Physical Education, Institute of Physical Culture, Sports and Tourism, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia

Аннотация. В статье представлены результаты наблюдательного исследования 103 студентов Института математики и информационных технологий Петрозаводского государственного университета в возрасте 18–24 лет. Анализировались антропометрические показатели, частота сердечных сокращений (ЧСС) в покое, в течение первой минуты после выполнения 20 приседаний и в течение следующей минуты, а также самооценки физической активности, сна и сидячего времени. Полные данные трёх измерений ЧСС имелись у 82 участников. Между измерениями выявлены статистически значимые различия. Связи между разностью ЧСС в двух постнагрузочных интервалах и физической активностью, сидячим временем или индексом массы тела статистически значимыми не были. Результаты показывают возможности и ограничения учебного самонаблюдения; методика не предназначена для медицинской диагностики.

Ключевые слова: студенты, физическая культура, самонаблюдение, частота сердечных сокращений, физическая нагрузка, физическая активность, сидячее поведение, сон.

Abstract. The article presents an observational study of 103 students aged 18–24 years from the Institute of Mathematics and Information Technologies at Petrozavodsk State University. Anthropometric data, resting heart rate (HR), HR measured during the first minute after 20 squats and during the following minute, and self-reported physical activity, sleep and sedentary time were analysed. Complete data for all three HR measurements were available for 82 participants. HR differed significantly across the measurement periods. Associations between the difference in HR across the two post-exercise intervals and physical activity, sedentary time or body mass index were not statistically significant. The findings illustrate both the educational potential and the limitations of self-observation; the procedure is not intended for medical diagnosis.

Keywords: university students, physical education, self-observation, heart rate, physical exercise, physical activity, sedentary behaviour, sleep.

Введение

Студенческий период связан с интенсивной учебной деятельностью и значительным использованием цифровых устройств. Поэтому для преподавания физической культуры важно не только формировать двигательные навыки, но и развивать у обучающихся умение наблюдать за собственной двигательной активностью и образом жизни. Систематический обзор и метаанализ показали, что студенты вузов проводят значительное время в сидячем положении, а оценки продолжительности сидячего поведения зависят в том числе от способа измерения [4]. Уровень физической активности и сидячее поведение могут различаться в зависимости от пола, возраста, направления подготовки и этапа обучения [5]. Важно разграничивать эти понятия: физическая активность включает любые движения скелетных мышц, сопровождающиеся расходом энергии, тогда как сидячее поведение характеризуется бодрствованием в положении сидя, полулёжа или лёжа при низком уровне энергозатрат. Эти характеристики не исключают друг друга: человек может регулярно заниматься физическими упражнениями и одновременно проводить значительную часть дня сидя [4, 5].

Обзоры исследований студенческой популяции указывают на актуальность поиска доступных способов поддержки физической активности и формирования устойчивых двигательных привычек [6, 10]. Отдельно изучаются связи физической активности и сна у студентов, однако результаты таких исследований неоднородны, а используемые методы измерения различаются [7]. При этом самоотчётные данные о двигательной активности, сне и сидячем времени позволяют описать субъективно оцениваемые характеристики образа жизни, но не заменяют объективных измерений.

Частота сердечных сокращений (ЧСС) является доступным для самостоятельного измерения показателем реакции организма на физическую нагрузку. Вместе с тем интерпретация восстановления ЧСС зависит от протокола нагрузки, времени регистрации и способа измерения. Сравнение различных способов расчёта восстановления ЧСС показывает, что результаты могут существенно зависеть от выбранного метода оценки [8, 9]. Поэтому данные простого учебного задания необходимо описывать в соответствии с фактически использованной процедурой, не приравнивая её к клиническому или стандартизированному функциональному тесту.

Практическая значимость настоящей работы состоит в анализе результатов учебного самонаблюдения студентов Института математики и информационных технологий Петрозаводского государственного университета (ИМИТ ПетрГУ).

Исследование позволяет оценить, какие сведения могут быть получены при самостоятельном измерении ЧСС и заполнении анкеты об образе жизни, а также определить ограничения такого формата.

Цель исследования — описать динамику ЧСС в покое, в течение первой минуты после выполнения 20 приседаний и в течение следующей минуты, а также изучить статистические связи между изменением ЧСС и самооценками физической активности, сна, сидячего времени и индексом массы тела у студентов ИМИТ ПетрГУ.

Задачи исследования: 1) описать возрастно-половой и антропометрический состав выборки; 2) сравнить три измерения ЧСС; 3) охарактеризовать самооценки физической активности, продолжительности сна и сидячего времени; 4) изучить связи между изменением ЧСС и указанными характеристиками.

Материалы и методы исследования

Исследование имело поперечный наблюдательный дизайн. Анализировались 103 анкеты студентов ИМИТ ПетрГУ, заполненные с 18 сентября по 1 октября 2026 года. Возраст участников составил 18–24 года; в выборке было 69 мужчин и 34 женщины. Данные анализировались в обезличенном виде; имена участников в рукопись и аналитические таблицы не включались.

Анкета содержала сведения о возрасте, поле, росте и массе тела, а также данные самонаблюдения: ЧСС в покое, ЧСС в течение 60 секунд после выполнения 20 приседаний и повторное измерение ЧСС, начатое через одну минуту после окончания нагрузки и продолжавшееся 60 секунд. Дополнительно фиксировались способ измерения ЧСС, самочувствие после нагрузки, продолжительность и субъективное качество сна, физическая активность в течение недели, обычное сидячее время и частота занятий физическими упражнениями.

Индекс массы тела (ИМТ) повторно рассчитывался по первичным антропометрическим данным по формуле ИМТ = m/h^2, где m — масса тела в килограммах, h — рост в метрах. Повторный расчёт проводился из-за несоответствий между некоторыми введёнными участниками значениями ИМТ и указанными ростом и массой тела. В статистическом анализе использовался пересчитанный ИМТ.

Для описания постнагрузочной динамики вычислялась разность между ЧСС, измеренной в течение первой минуты после нагрузки, и ЧСС, измеренной в течение следующей минуты. Поскольку оба постнагрузочных измерения продолжались по 60 секунд, этот показатель отражает разность между двумя минутными интервалами, а не изменение ЧСС от момента окончания нагрузки до точной отметки 60 секунд. По

этой причине он не интерпретировался как стандартный показатель восстановления ЧСС за первую минуту.

Для сравнения трёх связанных измерений ЧСС применялся критерий Фридмана. Парные сравнения выполнялись критерием знаковых рангов Вилкоксона; при интерпретации учитывались три парных сравнения. Связи между порядковыми категориями физической активности, продолжительности сна и сидячего времени и количественными показателями оценивались коэффициентом ранговой корреляции Спирмена. Уровень статистической значимости принимался равным $p < 0,05$. Число наблюдений могло различаться между анализами из-за пропусков ответов. Для расчётов использовались доступные валидные значения.

Исследование проводилось в рамках учебного задания по физической культуре, а не как медицинское обследование. В рукописи представлены только обобщённые результаты; ФИО участников не приводятся. Исходная форма содержала идентифицирующее поле, поэтому перед публикацией автору необходимо убедиться, что повторное использование учебных ответов соответствует локальным правилам университета и требованиям законодательства о защите персональных данных. Темп приседаний не стандартизировался, а участники применяли разные способы измерения ЧСС — ручной подсчёт, смарт-часы, фитнес-браслеты и другие устройства. Поэтому результаты рассматриваются как описание учебного самонаблюдения, а не как клиническая оценка физического состояния.

Таблица 1. Общая характеристика участников исследования

Показатель	Значение
Объём выборки, n	103
Возраст, лет, M ± SD	19,58 ± 0,98
Мужчины, n (%)	69 (67,0)
Женщины, n (%)	34 (33,0)
Рост, см, M ± SD	175,1 ± 9,7 (n = 102)
Масса тела, кг, M ± SD	65,7 ± 14,0 (n = 102)
ИМТ, кг/м², M ± SD	21,36 ± 3,85 (n = 102)

Средний возраст участников составил 19,58 ± 0,98 года (табл. 1). В выборке преобладали мужчины. Среднее значение ИМТ, пересчитанного по росту и массе тела, составило 21,36 кг/м². По принятой классификации ИМТ у 68 участников была нормальная масса тела, у 21 — дефицит массы тела, у 10 — избыточная масса тела, у 3 — ожирение. Классификация ИМТ приводится описательно и не является медицинским заключением.

Таблица 2. Самооценка характеристик образа жизни участников

Показатель	Категория	n (%)
Физическая активность	Практически не занимаюсь	8 (7,8)
	Менее 60 мин/нед.	7 (6,8)
	60–149 мин/нед.	37 (35,9)
	150–299 мин/нед.	36 (35,0)
	300 мин и более/нед.	15 (14,6)
Продолжительность сна	Менее 5 ч	2 (1,9)
	5–6 ч	12 (11,7)
	6–7 ч	45 (43,7)
	7–8 ч	35 (34,0)
	8–9 ч	7 (6,8)
	Более 9 ч	2 (1,9)
Сидячее время	2–4 ч/день	3 (2,9)
	4–6 ч/день	35 (34,0)
	6–8 ч/день	42 (40,8)
	Более 8 ч/день	23 (22,3)

О физической активности продолжительностью не менее 150 минут в неделю сообщили 51 из 103 студентов (49,5%); 52 участника (50,5%) указали меньший объём активности. Продолжительность сна менее семи часов отметили 59 студентов (57,3%). Сидячее время более шести часов в день указали 65 участников (63,1%). Эти показатели основаны на самоотчётах и категориальных ответах, поэтому не должны трактоваться как точные объективные измерения.

Результаты оценки ЧСС

Полный набор трёх значений ЧСС имелся в 82 анкетах. В этой подвыборке средняя ЧСС в покое составила 73,5 ± 6,6 уд/мин, в течение первой минуты после 20 приседаний — 103,8 ± 15,2 уд/мин, а в течение следующей минуты — 81,3 ± 11,0 уд/мин. Медианные значения составили соответственно 74, 102 и 79 уд/мин (табл. 3).

Таблица 3. ЧСС в покое и в двух постнагрузочных интервалах (n = 82)

Этап измерения	M ± SD, уд/мин	Me [Q1; Q3], уд/мин
В покое	73,5 ± 6,6	74 [70; 78]
Первая минута после нагрузки	103,8 ± 15,2	102 [92; 114]
Следующая минута после нагрузки	81,3 ± 11,0	79 [75; 85]
Разность: первая минута минус следующая	22,5 ± 11,7	20,5 [13; 28,8]

Различия между тремя измерениями ЧСС были статистически значимыми по критерию Фридмана ($\chi^2(2) = 141.89$; $p < 0,001$; коэффициент согласованности Кендалла $W = 0.865$). В парных сравнениях ЧСС в покое отличалась от показателя первой постнагрузочной минуты ($p < 0,001$), показатели первой и следующей минут различались ($p < 0,001$), а значение следующей минуты отличалось от ЧСС покоя ($p <$

0,001). Эти результаты описывают различия между зарегистрированными интервалами; из-за нестандартизированного темпа нагрузки и разных способов измерения их нельзя использовать для клинической классификации функционального состояния.

Среднее значение ЧСС в течение следующей минуты после нагрузки было ниже, чем в течение первой минуты после нагрузки. Однако в этой процедуре ЧСС измерялась как среднее число ударов за 60-секундный интервал, поэтому динамика не равнозначна измерению пульса непосредственно после прекращения упражнения и ровно через одну минуту.

Связь динамики ЧСС с характеристиками образа жизни

Корреляционный анализ не выявил статистически значимой связи между разностью ЧСС в двух постнагрузочных интервалах и самооценкой физической активности ($\rho = 0.133$; $p = 0.213$; $n = 89$), категорией продолжительности сна ($\rho = -0.188$; $p = 0.077$; $n = 89$), сидячим временем ($\rho = -0.161$; $p = 0.132$; $n = 89$) или ИМТ ($\rho = 0.041$; $p = 0.704$; $n = 89$). Таким образом, в имеющейся выборке эти связи статистически подтверждены не были. Это не доказывает полного отсутствия взаимосвязей в популяции.

Для ЧСС в покое выявлена положительная корреляция с порядковой категорией продолжительности сна ($\rho = 0.333$; $p = 0.002$; $n = 82$). Направление этой связи не соответствует предположению о более низкой ЧСС при более продолжительном сне. Поскольку сон оценивался по интервальным категориям, а условия и время измерения ЧСС не контролировались, данный результат следует считать предварительным и требующим проверки, а не основанием для причинного вывода.

Оценка самочувствия после нагрузки была преимущественно положительной: 31 участник (30,1%) указал очень хорошее самочувствие, 53 (51,5%) — хорошее, 15 (14,6%) — удовлетворительное, 3 (2,9%) — неудовлетворительное, 1 (1,0%) — плохое. В совокупности 84 участника (81,6%) сообщили о хорошем или очень хорошем самочувствии после выполнения задания.

Субъективная оценка собственного физического состояния была более сдержанной: 47 студентов (45,6%) оценили его как хорошее, 7 (6,8%) — как очень хорошее, 36 (35,0%) — как удовлетворительное, 11 (10,7%) — как неудовлетворительное, 2 человека затруднились с ответом. Самочувствие непосредственно после краткой нагрузки и общая самооценка физического состояния

отражают разные аспекты субъективного восприятия и не должны рассматриваться как взаимозаменяемые показатели.

Обсуждение

Основной результат исследования — выраженное различие между ЧСС в покое и показателями, зарегистрированными в двух последовательных интервалах после выполнения 20 приседаний. Среднее значение ЧСС было выше в течение первой постнагрузочной минуты и ниже в течение следующей. Это согласуется с общим представлением о снижении ЧСС после прекращения физической работы, однако величина изменения в настоящем исследовании не может интерпретироваться как стандартизированный показатель восстановления. В литературе подчёркивается, что оценка восстановления ЧСС зависит от определения временной точки и метода расчёта [8, 9].

Эти данные соответствуют актуальности проблемы малоподвижного поведения и формирования двигательных привычек у студентов, обсуждаемой в систематических обзорах и российских исследованиях [1–6, 10]. Вместе с тем в данном исследовании сидячее время и самооценка физической активности не были статистически связаны с разностью ЧСС между двумя постнагрузочными интервалами.

Продолжительность сна менее семи часов указали 57,3% участников. Однако широкие интервалы ответов и самоотчётный характер показателя ограничивают точность выводов. Положительная корреляция категории сна с ЧСС в покое была неожиданной и может отражать влияние неучтённых факторов, особенности измерения или случайное колебание. Для дальнейшего изучения потребуются более точные сведения о продолжительности сна, времени измерения ЧСС, предшествующей физической активности и способе регистрации пульса.

Практическая ценность анкеты состоит в том, что она объединяет измерение ЧСС, расчёт ИМТ и рефлексию по поводу физической активности, сна и сидячего поведения. В учебном процессе такое задание может помогать формировать навыки наблюдения и анализа личных показателей. При этом педагогическая интерпретация должна быть направлена на осознанность и мотивацию к здоровому образу жизни, а не на постановку медицинских заключений.

Ограничения исследования

К ограничениям относятся проведение исследования в одном институте одного университета, поперечный дизайн, неполнота отдельных ответов, самоотчётный характер показателей образа жизни, применение разных способов измерения ЧСС и

отсутствие стандартизированного темпа приседаний. Кроме того, постнагрузочная ЧСС фиксировалась в течение 60-секундных интервалов, поэтому данные не соответствуют измерениям в точечные моменты времени. В нескольких анкетах введённый ИМТ не соответствовал росту и массе тела; для анализа он был пересчитан по первичным данным.

Этическое и правовое основание вторичного использования учебных ответов для научной публикации требует проверки перед направлением рукописи в редакцию. В публикации приводятся только агрегированные результаты без ФИО, однако исходная форма включала идентифицирующее поле, а отдельное согласие на научное использование данных в анкете не фиксировалось. Автору необходимо подтвердить допустимость публикации результатов в соответствии с локальными правилами университета и применимыми требованиями к защите персональных данных. В статье не заявляется получение этического одобрения или отдельного информированного согласия, поскольку наличие таких документов по имеющимся материалам не подтверждено.

Выводы

1. В исследовании проанализированы ответы 103 студентов ИМИТ ПетрГУ в возрасте 18–24 лет. Средний возраст составил 19,58 ± 0,98 года; средний пересчитанный ИМТ — 21,36 ± 3,85 кг/м² (n = 102).

2. У 82 участников имелись полные данные трёх измерений ЧСС. Средняя ЧСС составила 73,5 ± 6,6 уд/мин в покое, 103,8 ± 15,2 уд/мин в течение первой минуты после нагрузки и 81,3 ± 11,0 уд/мин в течение следующей минуты. Различия между измерениями были статистически значимыми ($p < 0,001$).

3. О физической активности не менее 150 минут в неделю сообщили 49,5% участников; 57,3% указали продолжительность сна менее семи часов, а 63,1% — сидячее время более шести часов в день. При этом статистически значимых связей между разностью ЧСС в двух постнагрузочных интервалах и самооценкой физической активности, продолжительности сна, сидячего времени или ИМТ не выявлено. Эти результаты описывают обследованную группу и не доказывают отсутствия таких связей в более широкой популяции. Положительная связь категории сна с ЧСС в покое требует осторожной интерпретации и дальнейшей проверки.

4. Структурированное самонаблюдение может применяться как учебное задание по физической культуре для развития навыков анализа собственных показателей и осознанного отношения к образу жизни. Для последующих исследований необходимо стандартизировать темп нагрузки, время и способ

измерения ЧСС, а также использовать более точные инструменты оценки физической активности и сна. Результаты такого задания не предназначены для медицинской диагностики.

Список литературы

1. Гордеева И. В. Оценка седентарного поведения и физической активности студентов колледжа // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2025. № 11. С. 45–51. DOI: 10.5930/1994-4683-2025-11-45-51.

11. Николаев А. Ю., Логинов С. И., Салахов И. М. Оценка физической активности и малоподвижного поведения студентов в период самоизоляции в связи с пандемией COVID-19 // Современные вопросы биомедицины. 2022. Т. 6, № 2. Ст. 39. DOI: 10.51871/2588-0500_2022_06_02_39.

12. Помешкина С. А., Демченко Е. А. Методы изучения малоподвижного образа жизни: возможности и ограничения // Профилактическая медицина. 2024. Т. 27, № 5. С. 97–102. DOI: 10.17116/profmed20242705197.

13. Castro O., Bennie J., Vergeer I., Bosselut G., Biddle S.J.H. How Sedentary Are University Students? A Systematic Review and Meta-Analysis // Prevention Science. 2020. Vol. 21, № 3. P. 332–343. DOI: 10.1007/s11121-020-01093-8.

14. Edelmann D., Pfirrmann D., Heller S., Dietz P., Reichel J.L., Werner A.M., Schäfer M., Tibubos A.N., Deci N., Letzel S., Simon P., Kalo K. Physical Activity and Sedentary Behavior in University Students—The Role of Gender, Age, Field of Study, Targeted Degree, and Study Semester // Frontiers in Public Health. 2022. Vol. 10. Art. 821703. DOI: 10.3389/fpubh.2022.821703.

15. Johannes C., Roman N.V., Onagbiye S.O., Titus S., Leach L.L. Strategies and Best Practices That Enhance the Physical Activity Levels of Undergraduate University Students: A Systematic Review // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2024. Vol. 21, № 2. Art. 173. DOI: 10.3390/ijerph21020173.

16. Memon A.R., Gupta C.C., Crowther M.E., Ferguson S.A., Tuckwell G.A., Vincent G.E. Sleep and physical activity in university students: A systematic review and meta-analysis // Sleep Medicine Reviews. 2021. Vol. 58. Art. 101482. DOI: 10.1016/j.smrv.2021.101482.

17. Mongin D., Chabert C., Courvoisier D.S., García-Romero J., Alvero-Cruz J.R. Heart rate recovery to assess fitness: comparison of different calculation methods in a large cross-sectional study // Research in Sports Medicine. 2023. Vol. 31, № 2. P. 157–170. DOI: 10.1080/15438627.2021.1954513.

18. Peçanha T., Silva-Júnior N.D., Forjaz C.L.M. Heart rate recovery: autonomic determinants, methods of assessment and association with mortality and cardiovascular diseases // Clinical Physiology and Functional Imaging. 2014. Vol. 34, № 5. P. 327–339. DOI: 10.1111/cpf.12102.

19. Peng S., Yuan F., Othman A.T., Zhou X., Shen G., Liang J. The Effectiveness of E-Health Interventions Promoting Physical Activity and Reducing Sedentary Behavior in College Students: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2023. Vol. 20, № 1. Art. 318. DOI: 10.3390/ijerph20010318.

Список источников

20. World Health Organization. WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva: World Health Organization, 2020. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128 (дата обращения: 18.10.2026).

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дата публикации 27.10.2026

УДК 378.147:[811.111+811.112.2]

Балмасова Т.А. Сопоставительный подход к обучению профессиональной коммуникации на английском и немецком языках в подготовке будущих экономистов

Балмасова Татьяна Анатольевна
кандидат философских наук, доцент кафедры «Иностранные языки»
Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Россия;
Author ID: 664382; SPIN-код: 4805-8478;
Balmassowa@mail.ru

Contrastive Approach to Teaching Professional Communication in English and German to Future Economists

Balmasova Tatyana Anatolyevna
Candidate of Sciences (Philosophy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Siberian Transport University, Novosibirsk, Russia

Аннотация. В статье рассмотрен сопоставительный подход к обучению профессиональной коммуникации будущих экономистов на английском и немецком языках. Цель исследования - теоретически обосновать сопоставительный подход и вариант концептуальной организации обучения профессиональной коммуникации будущих экономистов. Уточнены направления сопоставления, методические положения, педагогические условия и этапы обучения. Теоретический анализ методической организации сопоставительного обучения, основывающийся на общей профессиональной коммуникативной задаче экономиста, позволяет говорить о согласовании содержания английского и немецкого языковых курсов при сохранении специфики речевого решения профессиональной задачи на каждом из языков. Но, несомненно, требует дальнейшей разработки и апробации.

Ключевые слова: сопоставительный подход, профессиональная иноязычная коммуникация, английский язык, немецкий язык, экономическое образование, межъязыковой перенос, профессиональная иноязычная компетенция.

Abstract. The article examines a comparative approach to teaching professional communication to future economists in English and German. The aim of the study is to provide a theoretical justification for the comparative approach and a conceptual model for organizing training in professional communication for future economists. The directions of comparison, methodological provisions, pedagogical conditions, and stages of training have been clarified. A theoretical analysis of the methodological organization of comparative training, based on the general professional communicative task of an economist, allows us to speak of the alignment of the content of English and German language courses while preserving the specifics of the verbal solution to the professional task in each language. However, it undoubtedly requires further development and testing.

Keywords: contrastive approach, professional foreign-language communication, English, German, economics education, cross-linguistic transfer, professional foreign-language competence.

В условиях глобализации мировой экономики подготовка конкурентоспособных специалистов в области экономики требует принципиально нового подхода к формированию их иноязычной коммуникативной компетенции. Современный экономист, ориентированный на работу в международной среде, сталкивается с необходимостью оперировать не одним, а несколькими иностранными языками для ведения переговоров, анализа зарубежной финансовой документации, участия в совместных проектах и мониторинга глобальных рынков.

Английский и немецкий языки принадлежат к одной германской группе, что создает уникальные условия для применения сопоставительного подхода. Значительное количество общих элементов в лексике, грамматике и синтаксисе позволяет не просто суммировать усилия по изучению двух языков, но и использовать знания первого иностранного (чаще всего английского) как когнитивную опору для усвоения второго (немецкого).

Профессиональная речь экономиста насыщена терминологией, клише и сложными синтаксическими конструкциями. Сопоставительный анализ позволяет студентам не просто заучивать термины, но и понимать логику их образования, выявлять «ложных друзей переводчика» и осознавать структурные различия в деловой документации на английском и немецком языках. Это формирует более глубокое, осознанное владение материалом, что соответствует современным дидактическим принципам высшего образования.

Цель исследования – теоретически обосновать сопоставительный подход и вариант концептуальной организации обучения профессиональной коммуникации будущих экономистов. Использованы анализ научной литературы, функциональное сопоставление речевых средств, систематизация и педагогическое моделирование.

Фундаментом исследования служат теоретические труды в области дидактики и лингводидактики. Значительный вклад в разработку сознательно-сопоставительного метода внесли представители Ленинградской (Санкт-Петербургской) лингвистической школы, в частности идеи Л. В. Щербы, а также труды В.Д. Аракина, И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой.

Исследованию специфики обучения языку для специальных целей (Language for Specific Purposes — LSP) посвящены работы Т. С. Серовой, О.А. Зябловой и др., в которых обосновывается необходимость дискурсивного подхода, когда обучение

строится на материале реальных профессиональных текстов и ситуаций общения. [1,2]

В методическом аспекте проблема одновременного или последовательного изучения нескольких иностранных языков исследуется в работах, посвященных феномену языкового переноса (transfer) и интерференции. Ученые отмечают, что при изучении языков одной группы (английский и немецкий) сопоставительный анализ позволяет интенсифицировать обучение за счет выявления общих лексических гнезд и грамматических моделей.

Профессиональная иноязычная подготовка экономистов включает анализ информации, деловую переписку, отчётность и переговоры. Е. П. Кобелева исследует формирование профессиональной иноязычной компетенции экономистов транспортной отрасли [3] и проектное обучение специалистов инвестиционного консалтинга [4]. В обеих работах содержание языковой подготовки соотносится с профессиональной деятельностью. При обучении английскому и немецкому языкам профессиональные коммуникативные задачи могут совпадать, однако исходные уровни владения языками и жанровые конвенции различаются. А. Д. Зубков и М. М. Сыроквашин рассматривают трудности профессионально ориентированного обучения [5]; А. Д. Зубков исследует компетентностно-ориентированную подготовку в условиях цифровой трансформации [6] и оценивание профессиональной иноязычной компетенции экономистов при обучении через МООК [7]. О. А. Кирякова анализирует психолого-педагогические основания формирования коммуникативной компетенции [8]. Методическая проблема состоит в согласовании профессионального содержания двух языковых курсов при сохранении языковой специфики. О. Л. Мальцева и О. Ю. Климова рассматривают изучение немецкого языка на базе английского и возможности сопоставительного метода [9]. Т. А. Балмасова исследует интерактивные технологии обучения второму иностранному языку [10], Р. О. Агавелян и соавторы – мнемотехнические приёмы в подготовке экономистов [11]. А. Д. Зубков изучил применение МООК для профессиональной иноязычной подготовки студентов-экономистов [12] и теоретические основания персонализации онлайн-курсов с учётом уровня языковой подготовки [13]. В настоящей статье предложен вариант сопоставления, исходящий из профессиональной задачи экономиста и охватывающий терминологию, речевой жанр и коммуникативное действие. Предшествующий языковой опыт влияет на изучение последующих иностранных языков. Т. Ангеловска и А. Хан рассматривают особенности преподавания третьего языка в многоязычной аудитории [14], А. Отвиновска анализирует перенос при

усвоении лексики третьего языка и роль сходства слов [15]. Эти исследования позволяют обосновать необходимость контроля межъязыковых соответствий и интерференции. Однако, перенос умений профессионального общения не следует явно из данных исследований и требует дальнейшего изучения.

Основными методическими принципами в подготовке экономистов являются сопоставительный и компетентностный подходы. В основе решения профессиональной коммуникативной задачи - опора на профессиональную подготовку, интеграцию обучения первому и второму иностранным языкам, учет межъязыкового переноса и интерференции при проектировании заданий.

Для достижения профессиональной коммуникативной задачи необходимо соблюдение определенных педагогических условий:

Профессиональная ориентированность содержания обучения. Необходимо обеспечение связи задания с непосредственной деятельностью экономиста, учет уровня владения иностранными языками при отборе сложности заданий, применение аутентичных материалов, создающих правильный контекст употребления терминов.

Использование цифровых образовательных технологий, которые могут найти применение в составлении двуязычных глоссариев, сравнительной разметки текстов и обратной связи. В частности широкие возможности МООК для иноязычной подготовки экономистов и их персонализации рассматриваются в исследованиях А.Д. Зубкова [12,13].

Мотивационное условие, связанное с осознанием практической значимости создаваемых писем, отчетов или при подготовке выступлений.

Реализация соответствующих условий требует от преподавателя тщательного отбора языкового материала, определения допустимой сложности с учетом фактической подготовленности группы.

К основным видам деятельности экономиста, в рамках которых конкретизируются профессиональные коммуникативные задачи, можно отнести анализ экономической ситуации, деловую переписку, ведение переговоров, подготовку отчетности, презентация полученных результатов. Коммуникативная ситуация определяет участников, предмет и обстоятельства взаимодействия. Единицей сопоставления служит коммуникативная задача в конкретной ситуации: запрос условий оплаты, согласование срока поставки, объяснение изменения выручки, написание запроса, составление коммерческого предложения и т.д. Для её

решения обучающиеся сопоставляют образцы писем, терминологический компонент, клише на английском и немецком языках.

При отборе материала для сопоставления необходимо учитывать общий набор характеристик: профессиональную терминологию (экономические понятия, терминологические соответствия и различия, контекст), речевые жанры (деловое письмо, коммерческое предложение, финансовый отчет, профессиональная презентация), коммуникативные стратегии и речевые средства (запрос, согласование, аргументация, речевой этикет). Например, при подготовке письма поставщику предметом обучения становится получение информации об оплате и сроках поставки. Сопоставление проводится между английским и немецким текстами с одинаковым деловым намерением, а последовательность аналитических действий фиксируется в рабочей таблице. Благодаря этому различия не сводятся к переводу отдельных слов и рассматриваются применительно к решению профессиональной задачи.

Коммуникативная задача	Английский язык	Немецкий язык
Запрос прайс-листа	Could you please send us your current price list?	Könnten Sie uns bitte Ihre aktuelle Preisliste zusenden?
Обсуждение условий оплаты	We would like to discuss the payment terms.	Wir möchten die Zahlungsbedingungen besprechen.
Представление выручки от продаж	Revenue from sales increased compared with the previous year.	Die Umsatzerlöse stiegen im Vergleich zum Vorjahr.

При анализе финансовых документов требуется учитывать содержание показателей: английское «revenue from sales» в соответствующем контексте сопоставимо с немецким «Umsatzerlöse». Риск интерференции демонстрирует английское actual costs («фактические затраты»), которому соответствует немецкое «tatsächliche Kosten». Формально сходное немецкое «aktuelle Kosten» обозначает актуальные на данный момент затраты. Неверное соответствие меняет содержание финансовой информации; поэтому выбор термина должен проверяться по типу документа и контексту употребления.

Сопоставление коммуникативных стратегий может включать согласование коммерческих условий. Английская формулировка «We offer a 2% early-payment discount if payment is made within ten days» и немецкая «Bei Zahlung innerhalb von zehn Tagen gewähren wir zwei Prozent Skonto» выражают сходное условное предложение. При этом немецкое «Skonto» обозначает скидку за досрочную оплату, поэтому его передача общим английским «discount» без указания основания может оказаться недостаточно точной. Обучающиеся устанавливают, каким образом условие предоставления скидки, срок оплаты и речевая стратегия предложения отражаются в обоих вариантах документа.

Организация обучения включает три этапа.

Сопоставительно-аналитический этап. Обучающиеся знакомятся с профессиональной задачей, выявляют языковые соответствия и различия, формируют терминологические глоссарии.

Коммуникативно-практический этап. Обучающиеся моделируют коммуникативные ситуации, переговоры с деловыми партнерами, составляют деловые документы и представляют экономические показатели на английском и немецком языках, готовят и выступают с презентациями. На данном этапе целесообразно, например, применение мнемотехник [11].

Рефлексивно-оценочный этап. На данном этапе предполагается коррекция ошибок переноса и определение индивидуальных стратегий дальнейшего обучения.

После выполнения задания проводится сопоставление не только языковой правильности, но и полноты решения профессиональной задачи. Если в письме корректно использованы формы вежливого обращения, но отсутствует запрос срока оплаты, профессиональная цель достигнута частично. В обратной ситуации терминологически точный запрос может нарушать жанровые требования и затруднять деловое взаимодействие. Обсуждение подобных результатов связывает сопоставительно-аналитические действия с профессионально-коммуникативной практикой и даёт основание для корректировки последующих заданий.

Предполагаемый образовательный результат – развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции – характеризуется двумя группами показателей. Профессионально-коммуникативные отражают точность терминологии, соответствие жанру и решение задачи на каждом языке; сопоставительно-аналитические – выявление соответствий и интерференции, обоснование языкового выбора. Диагностика может учитывать подходы к оцениванию компетенции экономистов, рассмотренные А. Д. Зубковым [7], однако сопоставительные задания требуют собственной проверки. Эффективность предполагается оценивать до и после обучения с учётом исходной подготовки и условий проведения. Одна лишь положительная динамика показателей не доказывает причинного эффекта модели.

Теоретический анализ методической организации сопоставительного обучения, основывающийся на общей профессиональной коммуникативной задаче экономиста, несомненно, требует дальнейшей разработки и апробации. Соблюдение методических принципов, педагогических условий и этапов обучения позволит говорить о согласовании содержания английского и немецкого языковых курсов при

сохранении специфики речевого решения профессиональной задачи на каждом из языков.

Главная сложность при использовании данной модели заключается в исходном (часто невысоком) уровне владения иностранными языками, а также ограниченным учебным временем и большими временными затратами со стороны преподавателя. Перспективой исследования может стать разработка комплекса сопоставительных заданий и диагностического инструментария с последующей апробацией в сопоставимых группах.

Список литературы

1. Серова Н. А. Язык для специальных целей (LSP): лингвистический аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 7. С. 96–106.
2. Зяблова О.А. Принципы исследования языка для специальных целей (на примере языка экономики): дис. ... док. фил. наук. Москва, 2005. 44с.
3. Кобелева Е. П. Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих экономистов транспортной отрасли: дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2012. 220 с.
4. Кобелева Е. П. Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов в сфере инвестиционного консалтинга в процессе проектной деятельности на иностранном языке // Мир педагогики и психологии. 2026. № 9 (122). URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/formirovanie-professionalnykh-kompetentsij-budushhikh-spetsialistov-v-sfere-investitsionnogo-konsaltinga-v-protsesse-proektnoj-deyatelnosti-na-inostrannom-yazyke.html (дата обращения: 13.10.2026).
5. 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.
6. Зубков А. Д. Компетентностно-ориентированная профессиональная подготовка студентов вуза в условиях цифровой трансформации высшего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2026. Т. 1, № 2 (113). С. 21–35. DOI: 10.24412/2224-0772-2026-113-21-35. EDN: XDQBNO.
7. 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. DOI: 10.24412/2071-6427-2026-2-137-147. EDN: NVZKBE.
8. 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. DOI: 10.24412/2500-1000-2024-3-3-185-188.
9. Мальцева О. Л., Климова О. Ю. Специфика обучения второму иностранному языку в языковой последовательности «английский – немецкий» // Успехи гуманитарных наук. 2024. № 7. С. 216–221. DOI: 10.58224/2618-7175-2024-7-216-221.
10. Балмасова Т. А. Интерактивные образовательные технологии в обучении второму иностранному языку // Успехи гуманитарных наук. 2023. № 11. С. 153–157.

11. Агавелян Р. О., Кобелева Е. П., Стучинская Е. А., Душинина Е. В. Использование мнемотехник в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 4. С. 38–50. DOI: 10.15293/1813-4718.2204.03.
12. Zubkov A. Development of Professional Foreign Language Competence of Economics Students with MOOCs during the Pandemic // Education Sciences. 2023. Vol. 13, no. 10. Article 1010. DOI: 10.3390/educsci13101010. EDN: KJADLM.
13. Zubkov A. D. Theoretical aspects of personalizing MOOCs for students with different language proficiency levels // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. Vol. 16, no. 6. P. 90–108. DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-6-842. EDN: FEQEYI.
14. Angelovska T., Hahn A. Third Language Acquisition in the Classroom // The Cambridge Handbook of Third Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. P. 466–491. DOI: 10.1017/9781108957823.019.
15. Otwinowska A. Cross-linguistic influence and language co-activation in acquiring L3 words: What empirical evidence do we have so far? // Second Language Research. 2024. Vol. 40, no. 3. P. 765–783. DOI: 10.1177/02676583231176371.

Дата публикации 21.10.2026

УДК 378

Беседина С.В., Чудинова К.В., Горчаков М.А. Об опыте активизации познавательной деятельности обучающихся методом контекстного обучения

Беседина Светлана Владимировна
канд. физ.-мат. наук, ВУНЦ ВВС «ВВА», РФ, г. Воронеж

Чудинова Ксения Владиславовна
канд. тех. наук, ВУНЦ ВВС «ВВА», РФ, г. Воронеж

Горчаков Михаил Алексеевич
канд. тех. наук, ВУНЦ ВВС «ВВА», РФ, г. Воронеж

On the experience of enhancing students' cognitive activity using the contextual learning method

Besedina Svetlana Vladimirovna
Candidate of Physical and Mathematical Sciences, MERC AF «AFA», Russia, Voronezh

Chudinova Kseniya Vladislavovna
Candidate of Technical Sciences, MERC AF «AFA», Russia, Voronezh

Gorchakov Mikhail Alekseevich
Candidate of Technical Sciences, MERC AF «AFA», Russia, Voronezh

Аннотация. В статье рассматривается подход к активизации познавательной деятельности обучающихся методами контекстного обучения. Обобщаются особенности использования имитационной модели в работе с обучающимися младших курсов. На конкретных примерах излагается процесс трансформации предмета деятельности от абстрактной информации к моделированию реальных ситуаций, а затем к ситуациям научного исследования при подготовке научно-исследовательской работы. Цель исследования – проанализировать и оценить возможности междисциплинарного подхода и контекстного подхода к обучению в рамках научной работы с курсантами как способа активизации познавательной деятельности обучаемых. Рассмотрение конкретных примеров применения контекстного и междисциплинарного подходов демонстрирует необходимость формирования целостных и комплексных знаний по математике, информатике и другим дисциплинам естественного цикла. Результаты исследования могут быть использованы для повышения эффективности научной работы, а также повышения интереса к образовательному процессу со стороны обучаемых.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, контекстное обучение, трансформация предмета деятельности, имитационная обучающая модель.

Abstract. The article examines an approach to enhancing the cognitive activity of students using contextual learning methods. The features of using a simulation model in working with junior cadets are summarized. Using specific examples, the process of

transforming the subject of activity from abstract information to modeling real-life situations, and then to situations in scientific research when preparing a research paper, is outlined. The aim of the study is to analyze and evaluate the potential of an interdisciplinary approach and a contextual approach to teaching within the framework of scientific work with cadets as a way to enhance the cognitive activity of the students. Examining specific examples of the application of contextual and interdisciplinary approaches demonstrates the need to develop holistic and comprehensive knowledge in mathematics, computer science, and other disciplines within the natural sciences. The research results can be used to improve the effectiveness of scientific work, as well as to increase students' interest in the educational process.

Keywords. interdisciplinary approach, contextual learning, transformation of the subject of activity, simulation training model.

Контекстное обучение является современным направлением активизации познавательной деятельности обучающихся и вовлечения их в учебный процесс. Более современной реализацией этого метода является контекстное обучение с подкреплением, одним из инструментов которого является искусственный интеллект. Именно это и делает его наиболее привлекательным для современной образовательной деятельности, способствует поддержанию интереса к учебному процессу и к саморазвитию обучающихся. При реализации в процессе обучения контекстного метода теоретическое знание становится осмысленным и способствует более быстрой адаптации к новым знаниям, что влечет формирование не просто суммы знаний, а целостной системы профессиональных компетенций; происходит превращение имеющихся знаний в навыки и ориентировочную основу для предстоящей профессиональной деятельности. Как утверждает автор этого подхода Вербицкий, предмет деятельности в контекстном образовании трансформируется от абстрактной учебной информации, получаемой в процессе учебной деятельности, к моделированию реальных ситуаций, а затем к реальным производственным ситуациям и ситуациям научного исследования при подготовке выпускной квалификационной или научно-исследовательской работы [10; 1]. По сути, контекстное обучение представляет собой вектор развития обучаемого, который способен меняться в зависимости от исходных параметров, текущих обстоятельств и сторонних факторов, что способствует формированию грамотного специалиста, готового к адаптивности и к будущей прикладной деятельности. Внешние факторы, влияющие на вектор обучения, тесно связаны с междисциплинарным подходом, который предполагает взаимодействие двух или более научных дисциплин, каждая из которых имеет свой предмет, свою терминологию и методы исследования. Такое взаимодействие реализуется в форме работы над конкретными исследовательскими проектами [1; 2].

Контекстное обучение является одной из наиболее эффективных форм подготовки специалистов высшей школы, при этом процесс насыщения теоретического обучения практическим и реализация междисциплинарного подхода должны быть последовательными и постепенными. Этот подход может быть реализован в рамках работы кафедральной секции научной работы обучающихся ведомственных ВУЗов. В рамках реализации данного подхода обучающимся предлагается решить задачу, которая имеет практическое содержание и непосредственно связана с их будущей профессиональной деятельностью. Предполагается, что-либо в ходе изучения дисциплин кафедры, либо в рамках факультативов, научной работы или самостоятельной работы курсанты изучат соответствующий теоретический аппарат, а затем он будет адаптирован под решение сформулированной практической задачи. Такой подход способствует заинтересованности обучающегося к активной работе на занятиях, выполнению домашней работы и заданий на самостоятельную подготовку, стимулирует интерес к самостоятельному изучению литературы и других источников по тематике прикладной задачи. Специфика обучения в ведомственных ВУЗах часто ведет к снижению интереса к самостоятельной работе, часто курсанты стремятся к выполнению минимальных требований для успешной сдачи промежуточного контроля по изучаемой дисциплине. Особенно часто такое отношение видно на гуманитарных дисциплинах и дисциплинах естественнонаучного цикла, таких как математика и информатика. Это связано с тем, что они не видят связь этих дисциплин с профессиональной деятельностью и, как следствие, необходимости их глубокого изучения. Предлагаемое внедрение контекстного обучения способствует решению этой проблемы и закладывает уже на младших курсах связь непрофильных дисциплин с будущей профессиональной деятельностью.

Отметим важность контекстного обучения именно в ведомственных ВУЗах. Часто после окончания обучение бывшему курсанту, а теперь офицеру не хватает опыта и навыков действий в конкретной ситуации, у него не выработана целостная модель действий на основе имеющихся навыков [4; 5]. В случае режима чрезвычайной ситуации (ЧС) получение таких навыков методом проб и ошибок может вести к нежелательным последствиям. Именно поэтому реализация контекстного обучения способствует личностному вовлечению обучающегося в познавательный процесс и даже в рамках обучения непрофильных дисциплин формированию профессиональных компетенций и необходимых навыков.

В рамках нашей работы мы рассматриваем реализацию идеи контекстного обучения при изучении математических дисциплин. Для углубленного изучения математических дисциплин в рамках научной работы курсантов были внедрены принципы контекстного обучения. Форма реализации – выполнение проекта, связанного с профессиональной деятельностью. Такая форма работы позволила реализовать имитационную обучающую модель, которая воспроизводит ситуацию будущей профессиональной деятельности, требующую анализа и решения на основе теоретической информации. Так как работа организована в рамках научного общества, обучаемые учатся взаимодействовать с различными участниками образовательного процесса. По итогам работы курсанты получают возможность выступить с результатами работы на конференциях и участвовать в различных конкурсах. На основании критериев успешности, предложенных в работе Катышевской Т.А. [6], можно сделать вывод об успешности реализуемой методики.

Расскажем об этом более подробно. В рамках реализации метода была предпринята попытка учесть:

внутренний аспект контекстного обучения – индивидуальные психологические особенности курсантов, отношение к будущей профессии, эмоциональную составляющую и мотивы, готовность к принятию новых знаний;

внешний контекст обучения – особенность процесса обучения и выполнение служебных обязанностей, законодательный нормы, взаимодействие с окружающей средой. Также такой формат работы позволяет реализовать принцип единства воспитания и обучения.

Так как принцип проблемности является одним из основных в контекстном обучении, то была выбрана задача, которая позволит сначала поставить теоретические проблемы обучения – найти необходимый математический аппарат, а затем практические проблемы – перенести этот аппарат для решения конкретной задачи, профессиональные – задача должна быть интересна и актуальна с профессиональной точки зрения.

В качестве одной из таких задач для исследования было предложено рассмотреть декомпозицию задачи по автоматизации создания оптимальной структуры линий связи, обеспечивающей передачу данных между базовыми станциями и коммутатором при развертывании транкинговой сети связи в сжатые сроки. Ее решение разбито на этапы, анализ которых демонстрирует необходимость применения междисциплинарного подхода [1; 2], а также возможность использования контекстного обучения с поддержкой. Умение использовать

различные вспомогательные средства при решении задач является важным навыком, который необходимо развивать в процессе обучения.

Курсанту была предложена следующая задача: в условиях оперативного планирования необходимо развернуть на некоторой ограниченной территории транкинговую сеть связи. Так как задача, возможно, будет решаться в условиях чрезвычайной ситуации (ЧС), то предполагается задействовать для ее развертывания передвижные базовые станции (БС). Задача является актуальной для самых разных ЧС, когда необходимо поддерживать связь между подразделениями: пожары, наводнения, социальные конфликты и др. Задача должна решаться с выполнением следующих требований: оптимальность структуры с экономической и технической точек зрения; непрерывное взаимодействие между элементами сети, которая обеспечит своевременный и оперативный обмен информацией между станциями и центральным узлом управления (коммутатором). Заметим, что в рамках ЧС второе условие является более приоритетным, так как от оперативности взаимодействия частей и подразделений зависит скорость выполнения задач. В качестве канала передачи данных между станциями предлагается использовать радиорелейную линию, работающую в условиях прямой видимости. Так как задача является учебной, то предполагается, что исходное число станций и их ориентировочные координаты уже заданы и гарантируют требуемое качество связи.

Цель работы курсанта – повышение оперативности проектирования структуры взаимодействия между элементами сети за счет автоматизации. С целью экономии времени при решении задачи и выработки универсального алгоритма, способного работать с различными входными параметрами, курсантам было предложено реализовать решение задачи с помощью разработки и использования компьютерной программы.

Для достижения цели предполагается решение следующих задач. Во-первых, разработка и описание математической модели процесса. Во-вторых, изучение и обобщение методов решения задачи. При выполнении этих задач реализуется принцип активности: курсант должен найти информацию, обработать ее, продумать решение. В-третьих, алгоритмизация и программная реализация решения задачи автоматизации. В-четвертых, анализ технических возможностей для учета рельефа местности и путей совершенствования созданного программного обеспечения. Тут можно использовать контекстное обучение с поддержкой.

Описанная выше последовательность выполнения задач позволяет реализовать один из центральных принципов контекстного обучения – принцип

последовательного моделирования. Мы видим, что весь процесс состоит из последовательных этапов: сначала происходит теоретическое изучение материала, затем его практическое моделирование (имитационное моделирование) и, наконец, реальное решение профессионально-ориентированной задачи с применением систем программирования.

Мы видим, что достижение поставленной цели возможно благодаря применению междисциплинарного подхода, синтеза знаний по математике, информатике и радиосвязи. Реализуется личностное включение курсанта, его заинтересованность в решении прикладной задачи, практическая направленность и важность которой у него не вызывает сомнений. Мы видим динамическое движение обучаемого от академического обучения к профессиональной деятельности.

Учебная деятельность академического типа затрагивает освоение необходимого математического аппарата. Так как базовые станции и линии связи, соединяющие их, имеют сетевую структуру, то для описания данной модели было предложено использовать раздел математики «Теория графов». Базовые станции будем моделировать как вершины графа, условные линии связи – радиорелейные линии – его ребра с некоторыми весами. Таким образом мы имеем взвешенный граф. Вес ребра – это расстояние между базовыми станциями. Так как связь двусторонняя, то граф неориентированный. Вершины графа связаны ребром, если прокладка радиорелейной линии между базовыми станциями возможна. Отметим, что граф не является полносвязным, так как связывать все базовые станции необходимости нет, а также на практике между ними существуют преграды (например, высотные здания), поэтому связать их ребром не всегда есть возможность.

Анализ модели позволил сделать вывод о необходимости решения оптимизационной задачи на графе: построения минимального остовного дерева графа с ограничениями на радиус и степень. Для решения этой задачи были изучены и обобщены различные алгоритмы, позволяющие получить допустимое дерево [11; 12].

Далее начинается этап, связанный с реализацией профессионально-ориентрованной деятельности. На основе описанных выше подходов группой курсантов была разработана компьютерная программа «RadioGraph», которая позволяет решить поставленную задачу. Одно из преимуществ этой программы – визуализация данных: она позволяет в наглядной форме получить предварительный проект структуры радиорелейных линий связи между базовыми станциями и коммутатором [13].

Пользователь вводит следующие данные: координаты расположения базовых станций, координаты расположения и тип коммутатора (пункта управления связью), возможность прокладки радиорелейной линии между различными элементами сети (БС). На основании введенных данных программа автоматически строит структуру взаимодействия элементов сети и выводит ее в виде графа.

В настоящее время аппаратная и программная независимость программы, а также минимизация задействуемых ресурсов памяти является важным аспектом ее успешного внедрения. Поэтому для написания программы был выбран язык JavaScript, а сама программа представляет web-приложение, которое не требует большой производительности от устройства, на котором она запускается. При запуске приложения загружается интерактивная карта Google Maps. Можно использовать как обычную, так и спутниковую карту, а также выбирать местоположение.

На рис.1 приведен вариант структуры при построении сети с использованием мобильного коммутатора. При реализации алгоритма программы учитывались ограничения на радиус и степень остовного дерева равные четыре и три соответственно. Проект предоставляется в наглядной, удобной для восприятия форме. Для визуализации применяется цветовая маркировка базовых станций: красным обозначены БС, связанные непосредственно с коммутатором; желтым – отделенные от коммутатора двумя пролетами; зеленым – отделенные от коммутатора тремя пролетами; оранжевым – отделенные от коммутатора четырьмя пролетами.

На рис. 2 приведен вариант структуры при построении сети с использованием стационарного коммутатора. Ограничения на степень и радиус остовного дерева используются те же.

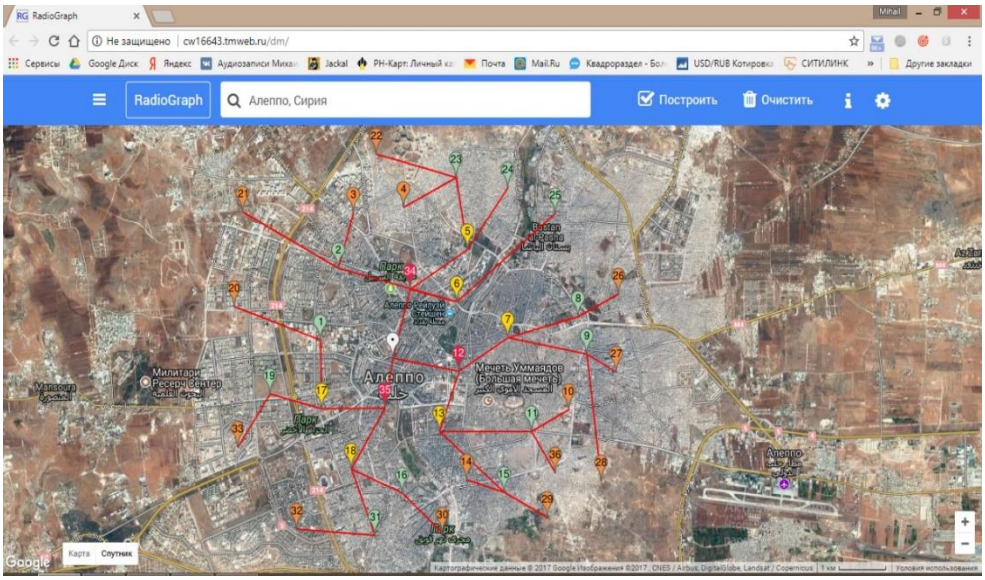


Рисунок 1. Пример работы программы для мобильного коммутатора

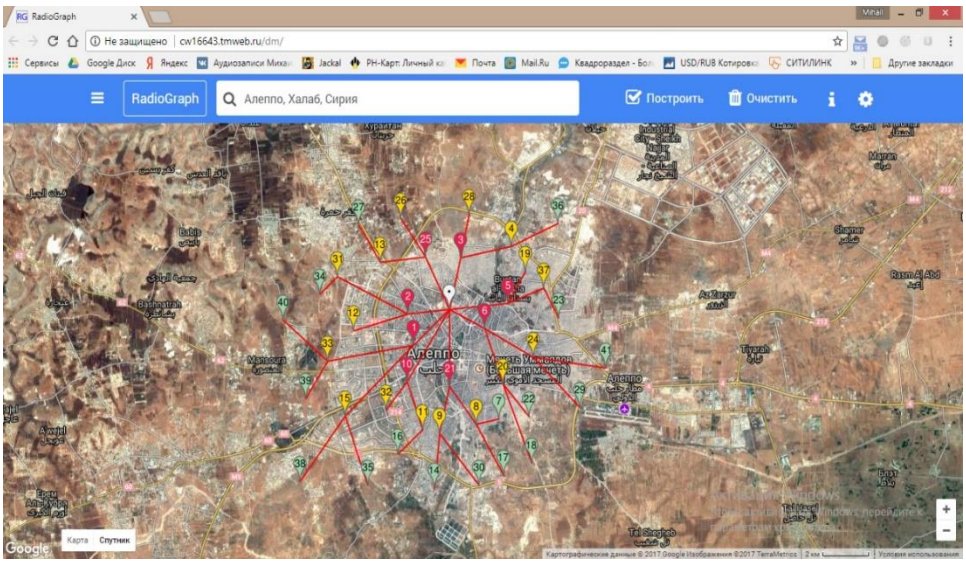


Рисунок 2. Пример работы программы для стационарного коммутатора

Таким образом, мы создали математическую модель на основе теории графов, которая позволяет решить поставленную задачу и достигнуть необходимую цель: организовать процесс взаимодействия между элементами сети связи. На базе этой модели разработана компьютерная программа, использование которой обеспечивает частичную автоматизацию процесса проектирования сети [7].

Рассмотрим другой пример применения методов контекстного обучения. Эта работа является существенной частью выпускной квалификационной работы курсанта и непосредственно связана с его специальностью. Цель работы – разработка мобильного робота, способного обходить участки местности с определенными параметрами, регистрируемыми датчиками. Для достижения цели решались следующие задачи. Во-первых, изучение, обобщение и обзор существующих подходов и опыта по созданию и эксплуатации подобных роботов; во-вторых, разработка, конструирование и отладка мобильного робота, способного фиксировать изменение определенных параметров окружающей среды и в соответствии с ними корректировать направление движения; в-третьих, написание и тестирование скетча (программы) для платы Arduino Mega мобильного робота, способного проходить местность с учетом зон повышенной опасности.

Речь идёт о создании робототехнического комплекса для детального обследования местности после некоторой ЧС. Например, там имеются признаки химического или радиационного поражения, в связи с чем использование людей для обследования нежелательно. Такие задачи в настоящее время актуальны. От разработчика требуется спроектировать, собрать и настроить мобильного робота, который сможет передвигаться по незнакомой местности, учитывая ее ландшафт и реагируя на условные «очаги заражения». При тестировании данного робота в

качестве таких очагов заражения будем использовать обычные лампы накаливания, а их свет улавливают датчики освещённости, встроенные в робота: чем ярче свет, тем выше условный уровень опасности. В конструкции и программном обеспечении заложен алгоритм движения, подстраивающийся под быстро меняющиеся внешние условия. Главная сложность в том, что корректировать маршрут приходится значительно чаще, чем при обычном прохождении лабиринта. Это связано с самой природой распространения поражающих факторов, которые не имеют чётких статичных границ.

В данной задаче от обучающихся требуется знание сразу нескольких дисциплин, которые обычно изучают на младших курсах, они не являются профильными. Знание начертательной геометрии и инженерной графики необходимо для проектирования робота и создания его чертежей и модели, знание аналитической геометрии – для умения описывать ландшафт, работать с координатами и определять местоположение в пространстве, алгебра (матрицы) для задания и описания модели движения, основы программирования – для написания соответствующей программы. Таким образом, курсанты сначала изучают необходимые дисциплины естественнонаучного цикла, а затем полученные знания адаптируются под поставленную прикладную задачу. Так как математические модели движения и соответствующие программные скрипты не являются чем-то новым, то тут возможна реализация метода контекстного обучения с поддержкой.

В рамках научной работы задача была решена. Сама платформа робота спроектирована с учётом поставленных задач: её форма не только позволяет в будущем разместить дополнительное оборудование, но и уменьшает заметность устройства, а также улучшает манёвренность на случай использования в условиях городской застройки.

Результаты проектирования робота в среде 3-D моделирования представлены ниже на рис. 3 и рис. 4.

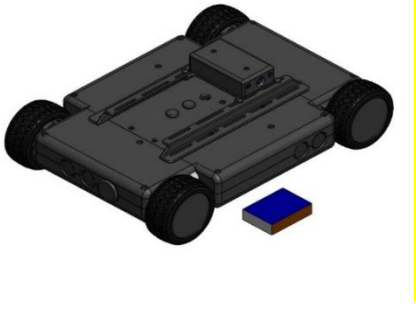


Рисунок 3. Внешний вид робота в масштабе со спичечным коробком

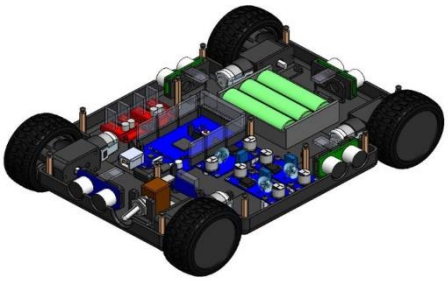


Рисунок 4. Внутренняя панель робота

Рассмотренные примеры демонстрируют применение контекстного и междисциплинарного подходов при организации работы курсантов в рамках работы научного общества. Привлечение обучаемых к решению подобных задач позволяют им глубже понять взаимосвязь между естественно-научными и специальными дисциплинами, научиться применять эти межпредметные связи для решения реальных прикладных задач. В ходе постановки и решения задач курсантам необходимо демонстрировать междисциплинарность задач, решаемых в рамках научной деятельности.

Мы видим, что часто для решения поставленной задачи, связанной с будущей профессиональной деятельностью, требуется не просто изучить какую-то одну конкретную дисциплину, а необходимо знать и понимать целый ряд дисциплин, уметь выделять из них нужные разделы, грамотно организовывать их взаимодействие и адаптировать под решение необходимой практической задачи. Реализовывать методы контекстного обучения необходимо уже на младших курсах. При реализации методов контекстного обучения возможно использование имитационных методов обучения, когда моделируются условия окружающей среды. Именно этот подход использовался нами. При этом мы использовали ситуационный анализ, решение конкретных ситуаций. Эти методы позволили сымитировать условия окружающей среды и реализовать коллективную деятельность, так как курсанты работали в группах. Кроме используемых методов также можно применять игровые технологии, синектику и другие. В имитационной обучающей модели предполагается выход обучающихся за рамки теоретического изучения материала и соотнесение изучаемого материала с будущей профессиональной деятельностью, осмысление полученных знаний и выработка некоторого набора действий, на основании которых будет получен некоторый практический полезный результат. Все это способствовало развитию самостоятельность курсантов, были учтены рекомендации, предложенные в [8].

Кроме имитационных методов возможно применение и неимитационных – основанных на взаимодействии преподаватель-обучаемый. Такие методы являются неотъемлемой часть процесса обучения в ведомственных ВУЗах в связи со спецификой образовательного процесса и в нашем случае являются неотъемлемой часть процесса обучения и реализации контекстного обучения. Это позволяет заметно повысить интерес курсантов к изучению дисциплин естественного цикла и их общую вовлечённость в образовательный процесс. Этот опыт можно обобщить и использовать при применении контекстного и междисциплинарного подходов как метода повышения интереса и мотивации к научной работе курсантов в процессе обучения. При реализации данного метода можно использовать различные интерактивные методы, примеры которых рассмотрены в [9].

Использование методов контекстного обучения предъявляет определенные требования и к преподавателю: помимо академических знаний он должен выступать перед обучаемыми как специалист, владеющий современными методами консультирования по решению поставленных задач и изучаемых проблем. Он должен уметь грамотно организовать, спланировать и направить познавательную деятельность обучаемых, способствовать развитию ключевых профессиональных компетенций.

Таким образом мы видим, что применение современных методик меняет не только процесс получения знаний для курсанта, требуется изменение всей системы в целом: обучающийся, преподаватель и методы их взаимодействия. Только продуктивно функционирующая система обучения будет способствовать формированию личности и компетенций квалифицированного специалиста, способного качественно работать в быстро меняющихся условиях современной реальности.

Список литературы

1. Чудинова К.В., Субботин Н.В. Применение контекстного и междисциплинарного подходов как метод повышения мотивации при обучении на младших курсах // Некоторые вопросы анализа, алгебры, геометрии и математического образования: материалы VII-ой международной молодежной научной школы «Актуальные направления математического анализа и смежные вопросы», посвященной 90-летию профессора А.И. Перова. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – Выпуск 13. – С 189-190.
2. Лысак И.В. Междисциплинарность: преимущества и проблемы применения// Современные проблемы науки и образования. 2016. №5. С. 34-42.
3. Ребко О. В. Практики реализации междисциплинарного подхода в условиях цифровой трансформации образования в высшей школе. / О.В. Ребко, Т.Н. Петрова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т.10 №10. – С. 1673-1681.

4. Камерилова Г.С. Проектно-модульное обучение как средство развития профессиональной педагогической креативности в ВУЗе / Г.С. Камерилова, Е.Л. Агеева, Б.В. Егорова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-4. – С. 101-103.
5. Ярыгина Н.А. Формирование принципов модульного обучения в военном ВУЗе. / Н.А. Ярыгина // Современное педагогическое образование. – 2022. – №5. – С. 157-161.
6. Катышевская Т.А. Сущность проектной деятельности // Скиф. Вопросы студенческой науки, №. 2 (42), 2020, С. – 265-269.
7. Верещагин В.С., Чудинова К.В. Автоматизация проектирования оптимальной структуры радиорелейных линий транкинговой сети связи. // «Фундаментальные и прикладные научные исследования: инновационный потенциал развития». Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции (Уфа, 18 октября 2019 года). В 2 ч. Ч.1. Уфа: Изд. НИЦ Вестник науки, 2019. С. 126-133.
8. Павлова О.А., Яшков А.В. Характеристика процесса формирования самостоятельности курсантов военных ВУЗов в ходе проектно-модульного обучения // Мир науки, культуры, образования, №. 1 (86), 2021, С. – 66-68.
9. Бирюкова Н.В. Интерактивные методы контекстного обучения как способ активизации познавательной деятельности студентов в процессе изучения непрофильных дисциплин в ВУЗе: опыт реализации. // Педагогика. Вопросы теории и практики, Т. 7, №. 11, 2022. С. – 1106-1113.

Список источников

10. Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов: учебник для вузов / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий.– 2-е изд., стер. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 170 с.
11. Задачи маршрутизации: учебное пособие / А.И. Ерзин, Ю.А. Кочетов. Новосибирский государственный университет. Новосибирск: РИЦ НГУ, 2014. 95 с.
12. Задачи оптимизации иерархических структур / В. Т. Дементьев, А.И. Ерзин, М.Р. Ларин, Ю.В. Шамардин. Новосибирск: Издательство Новосибирского университета, 1996, 164 с.
13. Основы радиосвязи: учебник для вузов/ В.А. Романюк. М: издательство Юрайт, 2023. 288с.

Дата публикации 23.10.2026

УДК 378.147:004.9:159.947.5

Городилова М.В., Романов В.А., Каменская Е.А., Брожик Л.В., Строевская Ю.А. Геймификация как инструмент повышения мотивации студентов в высшем образовании: теоретические основания, игровые механики и условия интеграции в LMS

Городилова Мария Владимировна
Соискатель, Филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова в г. Ташкенте, г. Ташкент, Узбекистан
pruna2013@yandex.ru
ORCID: 0009-0009-4174-7550 SPIN- код: 4957-6577

Романов Владимир Алексеевич
Аспирант, Московский институт психоанализа, г. Москва, Россия
vrkirin@gmail.com
ORCID: 0009-0005-8663-1309 SPIN- код: 5192-0560

Каменская Екатерина Александровна
Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Дальневосточная государственная академия физической культуры», г. Хабаровск, Россия
katarina5791@mail.ru
ORCID: 0009-0004-9633-2188

Брожик Людмила Владимировна
Старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет» г. Мурманск, Россия
brozhiklv@mauniver.ru

Строевская Юлия Александровна
Преподаватель, Институт довузовского образования, Кубанский государственный медицинский университет, г. Краснодар, Россия
semper.inmotu@yandex.ru

Gamification as a Tool for Enhancing Student Motivation in Higher Education: Theoretical Foundations, Game Mechanics, and Conditions for LMS Integration

Gorodilova Mariya Vladimirovna
Applicant, Branch of Plekhanov Russian University of Economics in Tashkent
Tashkent, Uzbekistan

Romanov Vladimir Alekseevich
Postgraduate Student, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia

Kamenskaya Ekaterina Aleksandrovna
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Far Eastern State Academy of Physical Culture, Khabarovsk, Russia

Brozhik Lyudmila Vladimirovna
Senior Lecturer, Murmansk Arctic University, Murmansk, Russia

Stroevskaya Yuliya Aleksandrovna
Lecturer, Institute of Pre-University Education, Kuban State Medical University
Krasnodar, Russia

Аннотация. Статья обобщает публикации о геймификации в высшем образовании и предлагает аналитическую рамку, связывающую игровые механики электронной образовательной среды вуза с компонентами учебной мотивации по теории самодетерминации. Механики (баллы и уровни, значки, рейтинговые таблицы, индикаторы прогресса, сюжет и квест, командные задания, выбор задания) систематизированы по тому, какую базовую потребность студента они затрагивают (компетентность, автономия, принадлежность), какой риск для внутренней мотивации несут и как реализуются в LMS. По единым критериям сопоставлены опубликованные результаты применения геймификации и цифровых средств в подготовке будущих учителей английского языка, в самостоятельной работе студентов технического вуза в Canvas и Open edX, в преподавании русского языка в вузе физической культуры, а также данные рандомизированного исследования влияния отдельных игровых элементов на удовлетворение потребностей. Установлено, что измеренный эффект в вузовских исследованиях получен при перестройке сценария заданий и оценивания, в которую игровые элементы входили как часть, а потребность в автономии игровыми элементами не поддерживается. С учётом различий в структуре академической мотивации студентов сформулированы условия интеграции игровых механик в LMS и рекомендации преподавателю. Работа носит теоретический характер; новых эмпирических данных она не содержит.

Ключевые слова: геймификация обучения, академическая мотивация, теория самодетерминации, игровые механики, электронная образовательная среда, LMS, высшая школа

Abstract. The article reviews publications on gamification in higher education and proposes an analytical framework that links the game mechanics of a university digital learning environment to the components of academic motivation described by self-determination theory. The mechanics (points and levels, badges, leaderboards, progress indicators, story and quest, team tasks, task choice) are classified by the basic need they address (competence, autonomy, relatedness), the risk they pose to intrinsic motivation, and the way they are implemented in an LMS. Published results are compared against common criteria: the training of future English teachers, independent work of technical university students in Canvas and Open edX, the teaching of Russian at a university of physical culture, and a randomized study of the effects of specific game design elements on need satisfaction. In the university studies, measured effects were obtained when the task and assessment design of the course was rebuilt, with game elements as one part of it; the need for autonomy is not supported by game elements as such. Taking into account differences in students' academic motivation profiles, the article formulates conditions for integrating game mechanics into an LMS and recommendations for teachers. The study is theoretical and presents no new empirical data.

Keywords: educational gamification, academic motivation, self-determination theory, game mechanics, digital learning environment, LMS, higher education

Введение

Перевод учебных курсов в системы управления обучением (LMS) расширил возможности самостоятельной работы студентов, но сам по себе учебную активность не повышает. В квазиэксперименте Е.А. Ветренко и соавторов на дисциплинах математического цикла технического вуза контрольная группа работала в Canvas и Open edX по традиционной модели, то есть получала в системе материалы и задания, и её мотивация за два семестра почти не изменилась; простое перенесение материалов в цифровую среду авторы называют имитацией учебного процесса [1]. Геймификацию, понимаемую как использование элементов игрового дизайна в неигровых контекстах [2], часто предлагают как средство против этого эффекта.

Из определения С. Детердинга и соавторов следует, что в учебный курс переносится не игра, а отдельные её элементы: баллы, уровни, значки, рейтинги, сюжет, командные роли [2]. Поэтому вопрос о том, «работает ли геймификация», для преподавателя слишком общий. Практический смысл имеет другой вопрос: какой элемент, на какой компонент мотивации и при каких условиях влияет. Чтобы на него ответить, нужна теория, различающая компоненты мотивации: в вузовских публикациях обычно названы применённые элементы и итоговый эффект, но связь отдельной механики с компонентом мотивации не прослеживается, и опыт одного курса трудно перенести в другой. В исследованиях студенческой мотивации эту роль чаще всего выполняет теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [3]; на ней основана шкала академической мотивации Р. Валлеранда, которую в адаптации Т.О. Гордеевой используют и цитируемые нами российские авторы [4; 5; 1].

Цель статьи — на основе теоретического анализа публикаций систематизировать игровые механики по их связи с компонентами учебной мотивации, сопоставить опубликованные результаты применения геймификации в разных учебных контекстах и вывести из этого условия интеграции игровых механик в LMS вуза и рекомендации преподавателю.

Материалы и методы исследования

Работа носит теоретический характер и новых эмпирических данных не содержит. Материалом послужили девять публикаций, отобранных по двум критериям: работа либо раскрывает механизм связи игровых и цифровых средств обучения с мотивацией, либо описывает их применение в высшем образовании; кроме того, библиографические данные каждой работы сверены с базой Crossref по DOI.

Отобранные публикации образуют три группы. Понятийную и теоретическую основу составляют определение геймификации [2], теория самодетерминации [3] и рандомизированное исследование влияния отдельных элементов игрового дизайна на удовлетворение базовых психологических потребностей [6]. Опыт вузовского применения представлен работами о подготовке будущих учителей английского языка [7], о самостоятельной работе студентов технического вуза в LMS [1], о преподавании русского языка в вузах физической культуры и спорта [8] и о технологиях виртуальной и дополненной реальности в образовании [9]. Третью группу образуют эмпирические исследования структуры академической мотивации первокурсников медицинского университета [4] и студентов-психологов [5].

Анализ включал три процедуры. Сначала каждая игровая механика, упомянутая в отобранных работах, соотносилась с базовой потребностью, которую она затрагивает (компетентность, автономия, принадлежность), с риском для внутренней мотивации, вытекающим из теории самодетерминации, и со способом реализации в LMS. Затем опубликованные результаты сравнивались по одним и тем же критериям: учебный контекст и контингент, объём выборки, применённые игровые или цифровые элементы, встроены ли они в сценарий заданий и оценивания, измеряемые показатели, полученный результат. На последнем этапе из совпадений и расхождений между работами выводились условия интеграции механик в LMS и рекомендации преподавателю.

Результаты и обсуждение

Теория самодетерминации связывает внутреннюю мотивацию и усвоение внешних требований с удовлетворением трёх базовых потребностей — в компетентности, автономии и принадлежности; внешнее вознаграждение, воспринимаемое как контроль, способно внутреннюю мотивацию ослаблять [3]. Шкала академической мотивации переводит эти положения в измеряемые показатели: внутреннюю мотивацию познания, достижения и саморазвития, несколько форм внешней мотивации и амотивацию [4; 5]. Отсюда следует, что игровая механика сама по себе мотивационно нейтральна. Балл или значок, сообщающий студенту о его продвижении, служит обратной связью и поддерживает переживание компетентности. Тот же балл, начисляемый за вход в систему или выставленный для публичного сравнения, становится внешним контролем.

Эту зависимость эффекта от конкретного элемента показали М. Зайлер и соавторы. В рандомизированном исследовании с онлайн-симуляцией значки,

рейтинговые таблицы и графики результатов повышали удовлетворение потребности в компетентности и воспринимаемую осмысленность задания, аватары, осмысленный сюжет и товарищи по команде — переживание социальной принадлежности; ощущение свободы выбора вызвать игровыми элементами не удалось [6]. Авторы заключают, что геймификация неэффективна «сама по себе», а разные элементы дают разные психологические эффекты. Это позволяет перейти от перечня механик к их систематизации (табл. 1).

Таблица 1. Игровые механики, компоненты мотивации и реализация в LMS

Механика	Затрагиваемая потребность (компонент мотивации)	Риск для внутренней мотивации	Реализация в LMS (Canvas, Open edX)
Баллы и уровни	Компетентность, если балл сообщает о результате [3]	Баллы за вход и просмотры переводят регуляцию во внешнюю [3]	Баллы в журнале оценок за выполненные задания; переход на следующий уровень по порогу
Значки	Компетентность, осмысленность задания [6]	Восприятие значка как контролирующей награды [3]	Значок за освоенный тип задач с заранее опубликованными критериями
Рейтинговая таблица	Компетентность через сравнение [6]	Для отстающих публичное сравнение становится давлением, растёт амотивация [3; 4]	Рейтинг команд или сравнение с собственными прежними результатами
Индикатор и график прогресса	Компетентность [6]	Невелик, если показывает освоение, а не время в системе	Отображение выполнения модуля и оценок по контрольным точкам
Сюжет, квест	Принадлежность, осмысленность [6]; квесты в группе геймификации [7]	Сюжет, не связанный с содержанием, остаётся оформлением	Модули с условным доступом, задания как этапы квеста
Командные задания, взаимное рецензирование	Принадлежность [6]; взаиморецензирование в комплексной модели [1]	Неравный вклад участников команды	Групповые задания, взаимное оценивание по рубрике
Выбор задания и уровня сложности	Автономия [3]; игровыми элементами не поддерживалась [6]	Выбор без ясных критериев перегружает студента	Варианты заданий разной сложности, выбор темы проекта и порядка части модулей

Что из возможностей, отражённых в таблице, подтверждается в вузе, видно из сопоставления опубликованных результатов. И.А. Андреева и О.Н. Егорова сравнили геймификацию и адаптивную платформу с искусственным интеллектом в подготовке будущих учителей английского языка [7]. В эксперименте участвовали 150 студентов третьего курса, распределённых по трём группам; в группе геймификации применялись квесты и значки. Прирост критического мышления составил 54,72 % в

этой группе, 73,75 % в группе с искусственным интеллектом и 12,02 % в контрольной. Геймификация опередила другие условия только по компоненту «идентификация проблем», зато связь вовлечённости с приростом в её группе была сильнее (r = 0,76 против 0,42). Авторы рекомендуют искусственный интеллект для развития аналитических навыков, геймификацию — для эмоциональной вовлечённости.

В исследовании Е.А. Ветренко и соавторов участвовали 250 студентов второго курса. Два семестра экспериментальная группа работала в Canvas и Open edX по комплексной модели, включавшей проектное обучение, интерактивные задания, взаиморецензирование и геймификацию [1]. По сравнению с контрольной группой время работы в системе выросло на 55,7 %, число просмотров — на 72,3 %, сообщений на форуме — на 124,5 %; итоговая успеваемость была выше на 13,52–18,81 % в зависимости от дисциплины. Показатели внутренней мотивации по шкалам достижения, познания и саморазвития выросли на 0,84–0,88 балла, в контрольной группе изменения были минимальными.

Работы Ш. Алияевой о преподавании русского языка студентам-спортсменам (коммуникативный подход, цифровые технологии, профессионально ориентированные задания) [8] и Т.Р. Джумаева и З.М. Ибрагимовой о технологиях виртуальной и дополненной реальности [9] связывают цифровые средства с ростом мотивации, но количественных данных не приводят, поэтому в сравнении результативности не участвуют. В обоих вузовских исследованиях с измерениями эффект получен там, где игровые элементы входили в перестроенный сценарий заданий и оценивания. Собственный вклад геймификации ни в одном из них не выделен: у Е.А. Ветренко и соавторов она была одним из четырёх компонентов модели, у И.А. Андреевой и О.Н. Егоровой сравнивалась с другой технологией, а не с той же программой без игровых элементов. Кроме того, геймификация в данных [7] теснее связана с вовлечённостью, чем с ростом аналитических умений; это соотносится с результатом [6], где значки, рейтинги и графики влияли прежде всего на переживание компетентности и осмысленности задания.

Сопоставленные результаты усреднены по группам, тогда как исходная мотивация студентов различается. В.И. Орел и соавторы, обследовав по шкале академической мотивации 254 первокурсника медицинского университета, выявили средний уровень внутренней мотивации (выше у девушек) и отсутствие интереса к самому процессу обучения при сохранной мотивации к получению знаний и профессиональных компетенций [4]. У 25 студентов-психологов, обследованных Н.В. Смирновой, академическая мотивация оказалась высокой, с преобладанием

познавательной мотивации и мотивации саморазвития; выше она была у тех, чьи смысложизненные ориентации связаны с саморазвитием и познанием [5].

Для выбора механик из этого следует, что в группе с низким интересом к процессу, но сохранной профессиональной целью баллы и значки целесообразно связывать с профессионально значимым результатом, как это делает Ш. Алияева [8]. В группе с высокой познавательной мотивацией соревновательный рейтинг не нужен и, по теории самодетерминации, рискован: внешнее подкрепление уже существующего интереса может его ослабить [3]. Здесь уместнее индикаторы прогресса и выбор заданий.

Отсюда условия, при которых встраивание игровых механик в LMS вуза оправдано. Сценарий курса перестраивается до выбора механик: задания идут в последовательности с условным доступом к следующему модулю, итоговая оценка складывается из выполненных заданий; иначе механика ложится на ту имитацию учебного процесса, которую описывают Е.А. Ветренко и соавторы. Баллы даются за результат, проверяемый по опубликованным критериям, вход в систему и просмотр материалов баллов не приносят. Данные журналов LMS (время в системе, просмотры, сообщения на форуме), служившие в исследовании [1] показателями активности, нужны преподавателю для наблюдения за вовлечённостью, в оценку они не переводятся. Если цель модуля — аналитические умения, геймификацию сочетают с другими средствами: по данным [7] она уступала адаптивной платформе именно в аналитических компонентах.

Рекомендации преподавателю вытекают из тех же оснований. В начале курса провести диагностику по шкале академической мотивации и по её профилю выбрать механики из табл. 1. Для каждого модуля определить один целевой результат и одну связанную с ним механику. Публичный индивидуальный рейтинг, особенно на первом курсе, заменить рейтингом команд или сравнением студента с его прежними результатами. Значки выдавать за освоенный тип задач, опубликовав критерии заранее. Свободу выбора игровые элементы не создают, поэтому выбор вводится отдельно: задания разной сложности, тема проекта, порядок части модулей. В каждый крупный модуль включать командное задание или взаимное рецензирование с рубрикой. Эффект проверять по данным курса, сравнивая активность и результаты контрольных точек с предыдущим потоком и повторяя диагностику мотивации в конце семестра.

Собственный результат работы — аналитическая рамка «механика — потребность — риск — реализация в LMS» и выведенные из неё условия и

рекомендации. Рамка получена теоретическим анализом, а не эмпирически. Её ограничение в том, что количественные данные для вуза дают два исследования, где вклад геймификации не отделён от других составляющих; проверка требует сравнения одного курса с игровыми механиками и без них при измерении мотивации до и после обучения.

Выводы

Игровая механика действует на мотивацию через ту базовую потребность, которую затрагивает, и через то, как её воспринимает студент: как сведения о своём продвижении или как контроль. По рассмотренным данным, значки, рейтинги и графики результатов связаны с переживанием компетентности, сюжет и работа в команде — с принадлежностью. Автономию игровые элементы не обеспечивают; выбор в курсе нужно закладывать самостоятельно.

В сопоставленных вузовских исследованиях рост активности, успеваемости и внутренней мотивации наблюдался при перестройке сценария курса, частью которой были игровые элементы. Отдельный вклад геймификации в этих данных не выделен, а в развитии аналитических умений она уступала адаптивным средствам обучения.

Встраивание игровых механик в LMS оправдано, если изменён сценарий курса, баллы начисляются за проверяемый результат, механика подобрана под целевой компонент мотивации и исходный мотивационный профиль группы, а данные о времени в системе служат наблюдению, не оцениванию. Предложенная систематизация может служить преподавателю опорой при проектировании курса и нуждается в эмпирической проверке.

Список литературы

1. Ветренко Е.А., Гурниковский А.И., Мацур Ф.К. [и др.] Педагогические стратегии активизации самостоятельной деятельности студентов технических вузов в рамках курса «Математический анализ» средствами LMS Canvas и Open edX // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15, № 9-2. С. 44–55. DOI: 10.25726/t5477-4552-0247-c.
2. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining "gamification" // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. New York: ACM, 2011. P. 9–15. DOI: 10.1145/2181037.2181040.
3. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55, no. 1. P. 68–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
4. Орел В.И., Лисовский О.В., Грицинская В.Л. [и др.] Структура академической мотивации первокурсников медицинского университета // Медицина и организация здравоохранения. 2024. Т. 9, № 3. С. 109–116. DOI: 10.56871/mhco.2024.25.36.012.

5. Смирнова Н.В. Предельные смыслы студентов-психологов: их связь с академической мотивацией // Северо-Кавказский психологический вестник. 2023. Т. 21, № 2. С. 37–44. DOI: 10.21702/ncpb.2023.2.4.
6. Sailer M., Hense J.U., Mayr S.K., Mandl H. How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction // Computers in Human Behavior. 2017. Vol. 69. P. 371–380. DOI: 10.1016/j.chb.2016.12.033.
7. Андреева И.А., Егорова О.Н. Сравнительный анализ эффективности использования геймификации и искусственного интеллекта в развитии критического мышления будущих учителей английского языка в условиях цифровизации образования // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15, № 7-2. С. 96–105. DOI: 10.25726/f0697-8086-3504-c.
8. Алияева Ш. Современные методы преподавания русского языка в вузах физической культуры и спорта // Вестник НУУз (O‘zMU xabarlari). 2025. Т. 1, № 1.4.1. С. 41–43. DOI: 10.69617/nuuz.v1i1.4.1.8943.
9. Джумаев Т.Р., Ибрагимова З.М. Сравнительный анализ технологий VR и AR в образовании // Digital Era: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Грозный: Чеченский государственный университет, 2025. С. 72–74. DOI: 10.36684/168-1-2025-72-74.

Дата публикации 31.10.2026

УДК 37.015.3:81’243

Косаева Ш., Аразова Т. Профессиональное развитие преподавателей иностранного языка: взаимосвязь педагогических убеждений и практики

Косаева Шемшат
Преподаватель, Туркменский национальный институт мировых языков имени Довлетмаммета Азади, Ашхабад, Туркменистан

Аразова Тогтагул
Студент, Туркменский национальный институт мировых языков имени Довлетмаммета Азади, Ашхабад, Туркменистан

Professional Development of Foreign Language Teachers: The Relationship Between Pedagogical Beliefs and Practice

Kosayeva Shemshat
Lecturer, Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages Ashgabat, Turkmenistan

Arazova Togtagul
Student, Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages Ashgabat, Turkmenistan

Аннотация. В статье оспаривается доминирующая в исследованиях преподавательских убеждений линейная модель «конгруэнтности», согласно которой профессиональное развитие должно приводить убеждения и практику в соответствие друг с другом. На основе Q-методологического дизайна, реализованного с 34 преподавателями иностранного языка, выявлены четыре конфигурации связи убеждений и практики: «согласованная адаптация», «защитный традиционализм», «декларативный конструктивизм» и «ситуативная гибкость». Показано, что эти конфигурации различаются не степенью согласованности, а типом отношения между декларируемыми убеждениями, наблюдаемой практикой и контекстуальными ограничениями. Новизна работы состоит в обосновании того, что профессиональное развитие должно проектироваться дифференцированно — в соответствии с типом конфигурации, а не с общим уровнем «прогрессивности» убеждений. Предложена матрица соответствия типов конфигураций и форматов профессионального развития.

Ключевые слова: педагогические убеждения, практика преподавания, профессиональное развитие, иностранный язык, Q-методология, конфигурации убеждений, контекстуальные ограничения, дифференцированное развитие.

Abstract. The article challenges the linear "congruence" model dominant in research on teacher beliefs, according to which professional development should bring beliefs and practice into alignment. Based on a Q-methodological design implemented with 34 foreign language teachers, four configurations of the belief–practice relationship are identified: "coherent adaptation", "defensive traditionalism", "declarative constructivism", and "situational flexibility". It is shown that these configurations differ not in the degree of congruence but in the type of relationship between espoused beliefs, observed practice, and

contextual constraints. The novelty of the work lies in the argument that professional development should be designed differentially—in accordance with the type of configuration rather than with the general level of "progressive" beliefs. A matrix matching configuration types to professional development formats is proposed.

Keywords: pedagogical beliefs, teaching practice, professional development, foreign language, Q-methodology, belief configurations, contextual constraints, differentiated development.

Введение. Исследования педагогических убеждений преподавателей иностранного языка на протяжении нескольких десятилетий вращаются вокруг одного вопроса: совпадают ли убеждения учителя с его практикой? Если не совпадают, это рассматривается как проблема, которую профессиональное развитие должно устранить. Логика кажется безупречной: учитель, убеждённый в ценности коммуникативного подхода, но преподающий грамматико-переводным методом, нуждается в развитии, которое поможет ему привести практику в соответствие с убеждениями. Однако эта логика содержит скрытое допущение — что согласованность является целью, а рассогласованность — дефицитом.

Данные, накопленные в смежных областях, это допущение проблематизируют. Исследования показывают, что убеждения и практика могут расходиться не потому, что учитель «недостаточно развит», а потому, что контекстуальные ограничения — curricular prescriptions, требования оценивания, институциональные нормы — делают реализацию убеждений невозможной или рискованной [1, с. 370]. В таких случаях рассогласование является не дефицитом, а рациональной адаптацией. Более того, сама идея «приведения в соответствие» предполагает, что убеждения являются стабильным ориентиром, к которому нужно привести практику; но убеждения могут быть множественными, конфликтующими и контекстуально зависимыми [2, с. 250]. Исследования профессионально-педагогического образования показывают, что компетентностный подход и проектирование содержания подготовки teachers значимо влияют на их практику [3; 4]; при этом методика планирования проектной деятельности и преподавания специальных дисциплин задаёт конкретные форматы такой подготовки [5; 6].

Проблема, которой посвящена статья, формулируется так: если рассогласование между убеждениями и практикой не всегда является дефицитом, то как различать типы этого рассогласования и как должно строиться профессиональное развитие с учётом этих различий? Ответ требует отказа от линейной шкалы «согласованность — рассогласованность» и перехода к типологии, описывающей качественно различные конфигурации.

Научная новизна работы состоит в построении такой типологии на основе Q-методологического дизайна и в формулировке принципа дифференцированного профессионального развития: формат развития должен определяться не общим уровнем «прогрессивности» убеждений учителя, а типом конфигурации связи убеждений, практики и контекста.

Теоретическая рамка: от конгруэнтности к конфигурации. Традиционная модель конгруэнтности опирается на представление об убеждениях как о пропозициональных установках, которые могут быть истинными или ложными и которые определяют действие. В этой рамке рассогласование объясняется либо недостатком знания (учитель не знает, как реализовать убеждение), либо недостатком воли (учитель не хочет). Оба объяснения предполагают, что проблема локализована в учителе и может быть устранена через обучение или мотивацию.

Альтернативная рамка, восходящая к исследованиям teacher cognition, рассматривает убеждения как часть более широкой экологии педагогического мышления, включающей знание, опыт, эмоции и контекстуальные условия [2, с. 252]. В этой рамке убеждения не являются изолированными сущностями, которые можно «привести в соответствие» с практикой; они функционируют как ресурсы интерпретации, которые активируются в зависимости от ситуации. Учитель может одновременно придерживаться конструктивистских убеждений и использовать традиционные методы, если ситуация требует быстрого результата или если институциональные условия этого требуют. Это не обязательно лицемерие или некомпетентность; это ситуативная организация педагогического действия. Эмоциональные и мотивационные аспекты профессионального мышления учителя также рассматриваются как часть экологии убеждений [7; 8].

Из этой рамки следует важный методологический вывод: исследование не должно измерять «степень конгруэнтности» как единый показатель. Оно должно выявлять качественно различные конфигурации — устойчивые способы, которыми учителя связывают убеждения, практику и контекст. Именно эта задача решается в настоящей работе.

Методология: Q-методологический дизайн. Q-методология была выбрана потому, что она позволяет выявлять субъективные структуры — способы, которыми участники организуют свои представления, — не сводя их к заранее заданным шкалам. В отличие от опросников, где респондент оценивает каждое утверждение независимо, Q-методология требует ранжирования утверждений

относительно друг друга, что вынуждает участника делать выбор и тем самым выявляет его приоритеты.

Выборка. В исследовании приняли участие 34 преподавателя иностранного языка (английский, немецкий, французский) из разных типов учебных заведений. Выборка формировалась по принципу максимальной вариативности: включались учителя с разным стажем (от 2 до 28 лет), разным уровнем квалификации и разными контекстуальными условиями (городские и сельские школы, языковые центры, вузы).

Q-набор. Было сформировано 48 утверждений, охватывающих три области: (1) убеждения о природе изучения языка (коммуникативный vs. грамматико-переводный подход, роль ошибки, роль родного языка), (2) убеждения о роли учителя и учащегося (автономия, контроль, обратная связь), (3) восприятие контекстуальных ограничений (программы, оценивание, административное давление). Утверждения формулировались на основе существующей литературы и пилотных интервью.

Процедура. Участники ранжировали 48 утверждений в принудительном распределении (от «наиболее согласен» до «наиболее не согласен»). Дополнительно проводились полуструктурированные интервью с 12 участниками, в ходе которых обсуждались основания их выборов. Интервью использовались для интерпретации факторов, а не для их выделения.

Анализ. Данные Q-сортировок подвергались факторному анализу (метод главных компонент с последующим вращением). Было выделено четыре фактора, объясняющих 61% дисперсии. Каждый фактор интерпретировался как конфигурация — устойчивый способ организации убеждений, практики и контекста. Интервью использовались для проверки и уточнения интерпретации.

Результаты: четыре конфигурации. Выделенные конфигурации представлены в таблице 1. Важно подчеркнуть, что они различаются не «уровнем прогрессивности» убеждений, а способом связи между убеждениями, практикой и контекстом.

Таблица 1. Конфигурации связи педагогических убеждений и практики

Конфигурация	Ядро убеждений	Отношение к практике	Отношение к контексту	Доля участников
Согласованная адаптация	Коммуникативный подход, автономия учащегося	Практика в целом соответствует убеждениям	Контекст воспринимается как ресурс, а не ограничение	9 (26%)
Защитный традиционализм	Грамматико-переводный подход, контроль	Практика соответствует убеждениям	Контекст воспринимается как угроза, требующая защиты	8 (24%)

Декларативный конструктивизм	Коммуникативный подход, автономия учащегося	Практика не соответствует убеждениям	Контекст воспринимается как непреодолимое ограничение	11 (32%)
Ситуативная гибкость	Смешанные убеждения, признание вариативности	Практика варьируется в зависимости от ситуации	Контекст воспринимается как условие выбора	6 (18%)

«Согласованная адаптация» характеризуется высоким соответствием между декларируемыми убеждениями и наблюдаемой практикой, но не за счёт игнорирования контекста, а за счёт его активного использования. Учителя этой группы не просто «применяют» коммуникативный подход; они адаптируют его к условиям, находя в ограничениях ресурс. Интервью показали, что они воспринимают программу не как препятствие, а как рамку, внутри которой можно действовать.

«Защитный традиционализм» также демонстрирует высокую согласованность, но его ядро составляют традиционные убеждения. Учителя этой группы не являются «противниками» коммуникативного подхода; они воспринимают его как рискованный в условиях, где результат измеряется стандартизированными тестами. Их практика соответствует убеждениям, но эти убеждения сформированы в ответ на контекст, а не независимо от него.

«Декларативный конструктивизм» — наиболее проблематичная конфигурация с точки зрения традиционной модели. Учителя этой группы декларируют приверженность коммуникативному подходу и автономии учащегося, но их практика остаётся преимущественно традиционной. Однако интервью показали, что это не «лицемерие» и не «недостаток знания»: учителя осознают рассогласование и объясняют его институциональными ограничениями. Рассогласование является для них источником напряжения, а не решением.

«Ситуативная гибкость» характеризуется не отсутствием убеждений, а их множественностью и контекстуальной активацией. Учителя этой группы не рассматривают убеждения как единую систему, которую нужно привести в соответствие с практикой; они используют разные убеждения в разных ситуациях. Это не «беспринципность», а рефлексивная гибкость, которая, однако, может восприниматься администрацией как непоследовательность.

Существенно, что распределение по конфигурациям не коррелирует с педагогическим стажем или уровнем квалификации. Это означает, что профессиональное развитие не может ориентироваться на эти параметры как на прокси-показатели готовности к изменениям.

Обсуждение: дифференцированное профессиональное развитие. Полученные результаты позволяют пересмотреть логику профессионального развития. Если конфигурации качественно различны, то единый формат развития — например, курс по коммуникативному подходу — будет по-разному действовать на разные группы. Для «согласованной адаптации» он может быть избыточным; для «защитного традиционализма» — нерелевантным, поскольку проблема не в недостатке знания, а в восприятии контекста; для «декларативного конструктивизма» — недостаточным, поскольку знание уже есть, а условий для его реализации нет; для «ситуативной гибкости» — потенциально вредным, поскольку он может навязать единую модель, разрушив рефлексивную вариативность. Это согласуется с данными о том, что профессиональное развитие эффективно тогда, когда оно встроено в исследовательский диалог и учитывает предметно-специфические убеждения учителя [9; 10]. Отдельно подчёркивается роль развития межкультурных компетенций преподавателя как отдельной задачи профессионального роста [11].

Из этого следует принцип дифференцированного профессионального развития: формат должен определяться типом конфигурации, а не общим уровнем «прогрессивности» убеждений. Матрица соответствия представлена в таблице 2.

Таблица 2. Матрица соответствия конфигураций и форматов профессионального развития

Конфигурация	Основная задача развития	Релевантный формат	Нецелесообразный формат
Согласованная адаптация	Расширение репертуара, работа с «трудными» случаями	Горизонтальное обучение, обмен практиками	Базовый курс по методике
Защитный традиционализм	Рефлексия оснований выбора, работа с восприятием контекста	Анализ кейсов, коллегиальное обсуждение ограничений	Продвижение «правильного» подхода
Декларативный конструктивизм	Поиск «точек входа» для реализации убеждений в данных условиях	Проектирование микровмешательств, анализ барьеров	Повторное обучение методике
Ситуативная гибкость	Осознание и артикуляция собственной логики выбора	Супервизия, рефлексивное интервью	Стандартизированный тренинг

Матрица не является предписанием; она задаёт пространство решений, которое должно уточняться в каждом конкретном случае. Однако она позволяет избежать типичной ошибки — предложения одного и того же формата всем учителям независимо от их конфигурации.

С теоретической точки зрения результаты согласуются с данными о том, что профессиональное развитие, ориентированное на изменение убеждений, часто не приводит к изменению практики, если не учитывает контекстуальные условия [12, с. 103]. Они также подтверждают, что убеждения не являются стабильными сущностями, которые можно «измерить» и «изменить»; они функционируют как ресурсы, которые активируются или подавляются в зависимости от ситуации. Это не означает, что убеждения не важны; это означает, что их связь с практикой опосредована контекстом, и именно этот опосредующий механизм должен быть в центре профессионального развития.

Отдельного внимания заслуживает вопрос о рисках дифференцированного подхода. Во-первых, он требует диагностики конфигурации, которая сама по себе является вмешательством и может повлиять на участников. Во-вторых, он предполагает, что конфигурации стабильны, тогда как они могут меняться под влиянием развития. В-третьих, он может восприниматься как «маркировка» учителей, что создаёт этические риски. Эти ограничения должны учитываться при практическом применении.

Ограничения. Основное ограничение исследования связано с его **методологией**: Q-методология выявляет субъективные структуры, но не измеряет практику напрямую. Наблюдения за уроками не проводились; практика реконструировалась на основе самоотчётов и интервью. Это означает, что конфигурации описывают представления учителей о своей практике, а не саму практику. Дальнейшая работа должна включать наблюдение, чтобы проверить, соответствуют ли выделенные конфигурации реальному поведению в классе.

Второе ограничение — размер выборки (34 участника). Q-методология не требует больших выборок, поскольку её цель — выявление структур, а не статистическая репрезентативность. Однако результаты не могут быть распространены на всю популяцию преподавателей иностранного языка без дополнительной проверки.

Заключение. Взаимосвязь педагогических убеждений и практики не может быть адекватно описана в терминах «конгруэнтности» и «рассогласованности». Она представляет собой конфигурацию — устойчивый способ связи убеждений, практики и контекста, который может принимать качественно различные формы. Выделенные четыре конфигурации — согласованная адаптация, защитный традиционализм, декларативный конструктивизм и ситуативная гибкость — показывают, что рассогласование не всегда является дефицитом, а согласованность не всегда является

целью. Профессиональное развитие должно проектироваться дифференцированно, с учётом типа конфигурации, а не общего уровня «прогрессивности» убеждений. Дальнейшая работа должна включать наблюдение за практикой и проверку предложенной матрицы в интервенционном исследовании.

Список литературы

1. Hornstra, L. Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors / L. Hornstra, C. Mansfield, I. Van Der Veen [et al.] // Learning Environments Research. — 2015. — Vol. 18, No. 3. — P. 363–392. — DOI 10.1007/s10984-015-9189-y.
2. Spruce, R. Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning / R. Spruce, L. Bol // Metacognition and Learning. — 2015. — Vol. 10, No. 2. — P. 245–277. — DOI 10.1007/s11409-014-9124-0.
3. Боженкова, Н. А. Современная лингвоаксиология vs методика преподавания РКИ: точки сопряжения и практика реализации / Н. А. Боженкова, Т. И. Семке // Русский язык за рубежом. — 2023. — № 2(297). — С. 58–66. — DOI 10.37632/PI.2023.297.2.011.
4. Ваганова, О. И. Разработка содержания профессионально-педагогического образования в условиях реализации компетентностного подхода / О. И. Ваганова, М. И. Колдина, А. В. Трутанова // Балтийский гуманитарный журнал. — 2017. — Т. 6, № 2(19). — С. 97–99.
5. Гусева, А. Х. Концептуальные основы и практика преподавания по методике планирования проектной деятельности с применением информационных технологий / А. Х. Гусева // Педагогическое образование в России. — 2023. — № 2. — С. 71–81.
6. Панов, А. Б. Практика методики преподавания макетирования / А. Б. Панов // Современные научные исследования и инновации. — 2015. — № 3-5(47). — С. 42–49.
7. Chen, G. A visual learning analytics (VLA) approach to video-based teacher professional development: Impact on teachers' beliefs, self-efficacy, and classroom talk practice / G. Chen // Computers & Education. — 2020. — Vol. 144. — P. 103670. — DOI 10.1016/j.compedu.2019.103670.
8. Dewaele, J. M. The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research / J. M. Dewaele, X. Chen, A. M. Padilla, J. Lake // Frontiers in Psychology. — 2019. — Vol. 10. — DOI 10.3389/fpsyg.2019.02128.
9. Mavhunga, E. Teacher- or Learner-Centred? Science Teacher Beliefs Related to Topic Specific Pedagogical Content Knowledge: A South African Case Study / E. Mavhunga, M. Rollnick // Research in Science Education. — 2016. — Vol. 46, No. 6. — P. 831–855. — DOI 10.1007/s11165-015-9483-9.
10. Sato, M. The Research–Practice Dialogue in Second Language Learning and Teaching: Past, Present, and Future / M. Sato, Sh. Loewen // The Modern Language Journal. — 2022. — Vol. 106, No. 3. — P. 509–527. — DOI 10.1111/modl.12791.
11. Romijn, B. R. Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review / B. R. Romijn, P. L. Slot, P. P. M. Leseman // Teaching and Teacher Education. — 2021. — Vol. 98. — P. 103236. — DOI 10.1016/j.tate.2020.103236.
12. Diehm, E. A. Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Beliefs Regarding the Use of African American English / E. A. Diehm, A. E. Hendricks // Language, Speech, and Hearing Services in Schools. — 2021. — Vol. 52, No. 1. — P. 100–117. — DOI 10.1044/2020_lshss-19-00101.

Дата публикации 29.10.2026

УДК 004.65

Маторина М.А. Применение баз данных в современных образовательных системах

Маторина Мария Александровна
Студентка, Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики, Самара, Россия
mariamatorina32480@gmail.com

Герасимов Вячеслав Васильевич
старший преподаватель кафедры сетей и систем связи, Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики, Самара, Россия

Application of databases in modern educational systems

Matorina Maria Alexandrovna
Student, Volga Region State University of Telecommunications and Informatics Samara, Russia

Gerasimov Vyacheslav Vasilyevich
senior lecturer, Department of Communication Networks and Systems Volga Region State University of Telecommunications and Informatics, Samara, Russia

Аннотация. В статье рассматривается применение баз данных в учебной работе вуза. Цель — определить, какие сведения нужны для учёта результатов и помощи студентам и какие ошибки мешают их использованию. На основе обзора литературы разобраны примеры хранения оценок, анализа выполненных заданий и организации обратной связи. Показано, почему при работе с данными важно учитывать попытки сдачи, сроки и правила оценивания. Сформулированы рекомендации по проверке записей и разграничению доступа.

Ключевые слова: базы данных, образовательные системы, реляционная модель, качество данных, учебная аналитика, электронное обучение, разграничение доступа.

Abstract. The article examines the use of databases in university teaching. It aims to identify the data needed to record learning results and support students, and the errors that limit their use. A literature review informs examples of grade storage, assignment analysis and feedback. The discussion shows why assessment attempts, deadlines and grading rules need to be considered. Recommendations address record checking and access control.

Keywords: databases, educational systems, relational model, data quality, learning analytics, e-learning, access control.

Введение

В течение учебного года в вузе накапливаются сведения о студентах, расписании, учебных планах и результатах экзаменов. С ними работают

преподаватели, сотрудники деканата и сами обучающиеся. При этом одна и та же информация может находиться в нескольких документах. Например, после перевода студента в другую группу его фамилию могут исправить в одном списке, но оставить в другом. Подобные расхождения усложняют подготовку ведомостей и отчётов.

База данных помогает связать эти сведения и организовать их обновление. Но для этого нужно заранее разобраться, что именно будет храниться в системе и кто сможет изменять записи. Если при проектировании не учесть особенности учебного процесса, ошибки могут появляться даже в технически исправной системе. Поэтому применение баз данных в образовании важно рассматривать вместе с задачами преподавателей и студентов.

В научной литературе работа с образовательными данными рассматривается с разных сторон. Ю. Ю. Дюличева систематизирует датасеты, методы и инструменты учебной аналитики в высшем образовании [1]. Т. В. Зыкова и соавторы рассматривают структуру университетской базы образовательных данных и принципы сохранения цифровой образовательной истории [2]. С. К. Банихашем и соавторы изучают использование учебной аналитики для обратной связи [3]. Работа Э. Ф. Кодда раскрывает основы реляционной модели данных [4]. Ц. Лю и М. Халил рассматривают вопросы конфиденциальности [5], а Л. Паулсен и Ю. Линдсей — связь аналитических панелей с задачами обучения [6]. Обзор К. Ромеро и С. Вентуры посвящён методам анализа образовательных данных [7]. В докладе ЮНЕСКО обсуждаются возможности и ограничения применения технологий в образовании [8]. Для данной статьи важна связь между этими вопросами: как организация хранения влияет на то, какие выводы можно сделать об обучении.

Цель работы — определить, какие сведения необходимы для учёта учебных результатов и поддержки студентов и какие ошибки мешают использовать эти сведения. Для этого рассмотрены примеры хранения оценок, анализа заданий и предоставления обратной связи. Основное внимание уделено ситуации, когда формально правильная запись оказывается недостаточной для понимания учебного результата.

Материалы и методы

Статья представляет собой теоретический обзор. При подготовке обзора использованы анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный анализ и обобщение. Для анализа выбраны работы по организации баз данных, учебной аналитике и защите информации. Основные понятия уточнены по учебным изданиям [9; 10]. Рассматриваемые задачи сопоставляются по составу необходимых сведений,

правилам их обновления и последствиям возможных ошибок. Такой подход позволяет перейти от общих возможностей базы данных к конкретным требованиям учебного процесса.

Примеры в статье относятся к условной информационной системе вуза. Они помогают объяснить предложенные решения, но не описывают результаты их внедрения. Собственные данные об успеваемости студентов не собирались. Поэтому выводы ограничены анализом литературы и рассмотренных ситуаций; практическую эффективность рекомендаций ещё предстоит проверить.

Хранение сведений об учебном процессе

В реляционной базе данные организованы в связанные таблицы [2; 4]. В учебной системе это могут быть таблицы студентов, групп, дисциплин, преподавателей и результатов аттестации. Каждому студенту присваивается уникальный идентификатор. Он позволяет различать однофамильцев и связывать сведения об обучающемся с его результатами. При таком устройстве не требуется заново записывать все данные о студенте для каждой оценки.

При проектировании важно продумать, что означает отдельная запись. Например, оценка относится к определённой дисциплине, семестру и попытке сдачи. Если сохранять только фамилию студента, название предмета и балл, после пересдачи будет трудно восстановить первоначальный результат. Для этой ситуации подходит хранение каждой попытки отдельно. Тогда можно увидеть историю сдачи и выбрать нужный результат для итоговой ведомости.

Часть ошибок можно предотвратить с помощью ограничений базы данных. Внешний ключ помогает не допустить записи результата для студента, которого нет в соответствующей таблице. Проверка допустимых значений позволяет отклонить оценку, не входящую в принятую шкалу [9; 10]. Однако система не всегда может определить, соответствует ли запись действительности. Если преподаватель случайно выберет другого студента, формальные проверки могут не обнаружить ошибку. В таком случае понадобится сверка с первичным документом.

Отдельная задача — сохранение истории изменений. При переводе студента в другую группу новые сведения должны попасть в текущие списки. Вместе с тем в отчёте за предыдущий семестр должна остаться прежняя группа. Поэтому простая замена значения подходит не для всех данных. В зависимости от задачи можно хранить дату изменения или период, в течение которого запись была действительна.

В электронном обучении к этим сведениям добавляются задания, сроки сдачи и результаты выполнения работ. Например, в Moodle журнал оценок объединяет

результаты оцениваемых элементов курса [11]. Это даёт преподавателю возможность просматривать оценки в одном месте. При этом для содержательной обратной связи одного итогового балла мало: необходимо понимать, за какое задание он получен и по каким критериям выставлен.

Если вуз использует несколько систем, нужно определить источник каждого вида сведений. Список студентов может поступать из системы учёта, а результаты заданий — из электронной среды курса. При обмене данными следует проверять, что записи относятся к одному человеку и одному учебному периоду. Также нужно установить, где исправляется ошибка и как исправление передаётся в другие системы. Без этого одинаковые сведения могут снова оказаться несогласованными.

Анализ результатов и обратная связь

Хранение записей позволяет узнать, сдал ли конкретный студент работу и какую оценку получил. Анализ данных помогает рассмотреть результаты всей группы или проследить изменения за семестр. Научные обзоры описывают различные задачи и подходы к такой обработке [1; 6; 7]. Однако прежде чем рассчитывать показатели, необходимо определить, какие записи в них учитываются. Иначе отчёт может быть вычислен правильно, но давать неверное представление об учебной ситуации.

Рассмотрим простой пример: преподаватель хочет узнать, сколько студентов не выполнили задание к сроку. Нельзя считать всех, у кого в журнале нет оценки. Среди них могут быть студенты, уже отправившие работу, которую ещё не проверили. Возможно также, что некоторым обучающимся это задание не назначалось. Поэтому в базе полезно различать состояния «не сдано», «ожидает проверки» и «проверено». Такая детализация помогает точнее определить, кому действительно нужна помощь.

При сравнении результатов нужно учитывать правила оценивания. Одинаковый балл по двум дисциплинам не обязательно означает одинаковый уровень подготовки. Задания могут различаться по сложности, а преподаватели — использовать разные шкалы. Для обоснованного сравнения необходимо знать, что проверялось, когда выполнялась работа и какие критерии применялись. Эти сведения желательно сохранять вместе с результатом или связывать с ним через описание задания.

Количество входов в учебную платформу тоже не следует напрямую приравнивать к успешности обучения. Студент может редко заходить в систему, но работать с заранее скачанными материалами. Частые обращения к одному заданию, в свою очередь, могут указывать на затруднения. Поэтому сведения об активности

полезно сопоставлять с выполненными работами и пояснениями самого студента. Они помогают заметить ситуацию, которую стоит обсудить с преподавателем.

Для повторной проверки отчёта необходимо знать дату выгрузки и условия отбора записей. Например, после проверки отложенных работ доля студентов без оценки изменится. Если не сохранить сведения о том, когда был сделан первоначальный расчёт, два отчёта могут выглядеть противоречивыми. Поэтому вместе с результатом следует указывать учебный период, состав группы и применённые фильтры.

В работах Банихашема и соавторов [3], а также Паулсена и Линдсея [6] учебная аналитика рассматривается в связи с поддержкой обучения. Для обсуждаемой задачи это означает, что показатель должен помогать выбрать дальнейшее действие. Например, преподавателю важно узнать, какую тему нужно объяснить повторно, а студенту — понять, что именно исправить в работе. Такая постановка вопроса определяет, какие сведения потребуется хранить в базе.

Предположим, что при выполнении задания по базам данных студент несколько раз ошибается в выборе связей между таблицами. Одна итоговая оценка не показывает причину затруднения. Если сохранить замечания по критериям, преподаватель сможет предложить дополнительный разбор именно этой темы. После новой попытки можно сравнить работы и выяснить, удалось ли исправить ошибку. Для такого применения нужны сведения о задании, попытках и содержании обратной связи.

Самому студенту также должно быть понятно, что означают показанные результаты. Отметка о просрочке сообщает о нарушении срока, но не объясняет, как продолжить работу. Полезнее, если рядом доступны условия задания и комментарий преподавателя. При оценке подобной системы следует учитывать, помогают ли эти сведения студенту исправлять ошибки и выполнять следующие задания. Удобство хранения само по себе ещё не доказывает улучшение обучения.

Качество и защита данных

При работе с базой следует проверять полноту и актуальность записей, а также отсутствие противоречий между ними. Например, в журнале может быть указан правильный результат, но отсутствовать дата его получения. Для просмотра текущей оценки это иногда несущественно, а для отчёта за определённый период уже создаёт проблему. Поэтому обязательные поля следует выбирать с учётом задач, для которых используются данные.

Проверку удобно проводить до составления итогового отчёта. Сначала уточняются нужный период и состав студентов, затем проверяются пропуски, повторяющиеся записи и связи между таблицами. Спорные сведения необходимо сверить с их источником. При исправлении желательно сохранять время, причину изменения и информацию о том, кто его внёс. Это помогает разобраться в расхождениях, если к отчёту придётся вернуться позднее.

Доступ к сведениям должен зависеть от обязанностей пользователя. Например, студенту нужен просмотр собственных результатов, а преподавателю — работа с оценками по своим дисциплинам. Сотруднику деканата могут потребоваться другие сведения для ведения учёта. Права на просмотр и изменение нужно разделять: возможность открыть ведомость не должна автоматически давать возможность исправить в ней оценки.

Лю и Халил отмечают, что вопросы конфиденциальности возникают на протяжении всего процесса работы с учебными данными [5]. Поэтому контроль доступа важен и при подготовке выгрузок. Отчёт, сохранённый отдельным файлом, может оказаться доступен людям, у которых нет доступа к самой системе. Для отчёта по группе следует оставлять только те сведения, которые нужны для поставленной задачи. Даже при удалении фамилий сочетание других признаков иногда позволяет узнать конкретного человека.

При обработке персональных данных в России необходимо учитывать Федеральный закон № 152-ФЗ «О персональных данных» [12]. Образовательной организации нужно определить основания обработки (ч. 1 ст. 6), сроки хранения (ч. 7 ст. 5) и меры защиты (ч. 1 ст. 19) применительно к своей системе. Технические настройки базы данных являются лишь частью этой работы.

Нужно также предусмотреть восстановление информации после сбоя. Резервные копии необходимо регулярно создавать и проверять, удаётся ли с их помощью восстановить данные. Для учебной системы потеря последних изменений может означать, например, исчезновение уже внесённых результатов проверки. Поэтому порядок копирования следует выбирать с учётом частоты обновления данных и допустимого времени перерыва в работе.

Обсуждение и выводы

Рассмотренные примеры показывают, что требования к базе данных зависят от того, как будут использоваться сведения. Для ведения журнала нужны точные записи об оценках и попытках сдачи. Для анализа дополнительно требуется учитывать состав группы, сроки и правила расчёта. Для обратной связи необходимо сохранять

информацию, которая помогает объяснить ошибку и выбрать дальнейшее учебное действие.

При подготовке требований к системе можно придерживаться следующего порядка. Сначала определить учебную задачу и необходимые сведения, затем описать их связи и правила обновления. После этого установить проверки и права доступа и только затем формировать отчёты. Это позволяет заранее заметить ситуации, в которых одинаковое значение может иметь разный смысл, как в примере с отсутствующей оценкой.

Таким образом, применение баз данных в образовании требует внимания к содержанию записей и к тому, как их понимают пользователи. Различение попыток сдачи, состояний проверки и учебных периодов помогает избежать ошибочных выводов. Педагогическая польза данных связана с возможностью вовремя заметить затруднение и предоставить понятную обратную связь.

Работа основана на обзоре выбранных публикаций и условных примерах. Следующий шаг — проверить предложенные решения на конкретном учебном процессе. Апробацию можно провести в информационной системе конкретного вуза, уточнив по её результатам показатели оценки качества данных. Для этого можно оценить число ошибок в записях, время подготовки отчёта и то, насколько понятна обратная связь студентам. Без такой проверки нельзя утверждать, что предложенная организация данных уже улучшила результаты обучения.

Список литературы

1. Дюличева Ю. Ю. Применение учебной аналитики в высшем образовании: датасеты, методы и инструменты // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 5. С. 86–111. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-86-111.
2. Зыкова Т. В., Кытманов А. А., Кустицкая Т. А., Есин Р. В. Структура базы данных цифровой образовательной истории для решения задач учебной аналитики // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2024. Т. 20, № 2. С. 360–370. DOI: 10.25559/SITITO.020.202402.360-370.
3. Banihashem S. K., Noroozi O., van Ginkel S., Macfadyen L. P., Biemans H. J. A. A systematic review of the role of learning analytics in enhancing feedback practices in higher education // Educational Research Review. 2022. Vol. 37. Art. 100489. DOI: 10.1016/j.edurev.2022.100489.
4. Codd E. F. A relational model of data for large shared data banks // Communications of the ACM. 1970. Vol. 13, no. 6. P. 377–387. DOI: 10.1145/362384.362685.
5. Liu Q., Khalil M. Understanding privacy and data protection issues in learning analytics using a systematic review // British Journal of Educational Technology. 2023. Vol. 54, no. 6. P. 1715–1747. DOI: 10.1111/bjet.13388.
6. Paulsen L., Lindsay E. Learning analytics dashboards are increasingly becoming about learning and not just analytics — A systematic review // Education and Information Technologies. 2024. Vol. 29. P. 14279–14308. DOI: 10.1007/s10639-023-12401-4.

7. Romero C., Ventura S. Educational data mining and learning analytics: An updated survey // WIREs Data Mining and Knowledge Discovery. 2020. Vol. 10, no. 3. Art. e1355. DOI: 10.1002/widm.1355.

Список источников

8. UNESCO. Global education monitoring report 2023: Technology in education — A tool on whose terms? Paris: UNESCO, 2023. DOI: 10.54676/UZQV8501.
9. Elmasri R., Navathe S. B. Fundamentals of database systems. 7th ed. Pearson, 2016.
10. Silberschatz A., Korth H. F., Sudarshan S. Database system concepts. 7th ed. New York: McGraw-Hill, 2019.
11. Grader report // MoodleDocs [Электронный ресурс]. URL: https://docs.moodle.org/en/Grader_report (дата обращения: 28.10.2026).
12. О персональных данных: Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 2006. № 31, ч. 1. Ст. 3451.

Дата публикации 21.10.2026

УДК 378.1

Нугаева Э.Д. Современные технологии искусственного интеллекта и их функциональные возможности в образовании

Нугаева Эльвира Дамировна
кандидат юридических наук, доцент начальник кафедры криминалистики Уфимского юридического института МВД России, г. Уфа
elvira.nugaeva.76@mail.ru

Modern artificial intelligence technologies and their functional capabilities in education

Nugaeva Elvira Damirovna
Cand. Sci. (Law), assistant professor, head of the department of criminalistic of Ufa Law Institute of the MIA of Russia, Ufa

Аннотация. Статья посвящена детальному анализу двух направлений искусственного интеллекта: аналитический (обработка данных и прогнозирование) и генеративный (создание контента), применяемых в образовании, в т.ч. в системе МВД России. Подчеркивается риск недостоверных результатов использования искусственного интеллекта и необходимость проверки результатов преподавателем. Разграничиваются понятия «искусственный интеллект» и «нейронная сеть». Сделаны выводы о том, что искусственный интеллект выполняет вспомогательную роль, тогда как ответственность за учебно-методический материал остается у преподавателя.

Ключевые слова: искусственный интеллект, аналитический ИИ, генеративный ИИ, образование, МВД России, учебно-методическое обеспечение, нейронная сеть.

Abstract. The article analyzes two areas of artificial intelligence: analytical (data processing and forecasting) and generative (content creation), used in education, including in the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The risk of unreliable results of using artificial intelligence and the need for a teacher to verify the results is emphasized. The concepts of "artificial intelligence" and "neural network" are distinguished. It is concluded that AI plays an auxiliary role, while responsibility for educational and methodological material remains with the teacher.

Keywords: artificial intelligence, analytical AI, generative AI, education, Ministry of Internal Affairs of Russia, educational and methodological support, neural network.

Цифровизация высшей школы давно перестала сводиться к обновлению техники. Для образовательных организаций МВД России она затрагивает более чувствительную материю – подготовку сотрудника, чьи решения в дальнейшем будут оцениваться с правовой и служебной точки зрения. Поэтому учебно-методические материалы здесь должны быть не просто современными, а выверенными: правовая неточность или методическая небрежность оборачиваются не только снижением

оценки, но и искажением профессиональных установок. Нейросетевые технологии в литературе описываются достаточно активно. Однако применительно к ведомственному юридическому образованию чаще обсуждаются отдельные сервисы и приёмы, чем целостная рамка их применения. В статье отстаивается позиция, согласно которой аналитический и генеративный ИИ – не взаимозаменяемые, а функционально разные инструменты.

Целью данного исследования является установление в каких условиях применение ИИ может положительно повлиять на образовательную деятельность, какие для этого необходимо соблюдать ограничения по его использованию и какие особенности различных видов ИИ стоит учитывать.

Объект исследования – применение технологий искусственного интеллекта в образовательной деятельности. Предмет исследования – функциональные возможности аналитического и генеративного ИИ в учебно-методическом обеспечении образовательных организаций МВД России.

Работа представляет собой теоретико-аналитическое исследование. Его основу составляют публикации, посвящённые использованию нейросетевых технологий в образовании, интеллектуальным системам поддержки принятия решений и промпт-инжинирингу. Использованы сравнительный метод для сопоставления аналитического и генеративного ИИ, системно-структурный метод для определения места ИИ в образовательном процессе, формально-логический метод для уточнения понятий «искусственный интеллект» и «нейронная сеть» и обобщение практики образовательных организаций МВД России для формулирования рекомендаций по использованию ИИ в ведомственном юридическом образовании.

Эмпирическая выборка не формировалась: задача статьи – не измерить распространённость ИИ, а определить его функциональные возможности и риски. Основные положения, которые далее анализируются: аналитический и генеративный ИИ решают разные задачи; генеративные модели особенно склонны к правдоподобным ошибкам; в юридическом образовании такие ошибки имеют профессионально значимые последствия; нейросеть – метод, а не синоним ИИ; ответственность за учебный материал остаётся у преподавателя.

В современной научной и прикладной литературе [6, с. 10; 1, с. 149] искусственный интеллект (далее – ИИ) нередко условно рассматривают в двух основных функциональных измерениях: как аналитический и как генеративный. Такое разделение не является исчерпывающей или единственно возможной

классификацией, однако оно удобно для понимания того, какие задачи способны решать современные интеллектуальные системы в образовательной сфере.

Аналитический ИИ ориентирован прежде всего на обработку уже имеющихся данных. Его назначение состоит в том, чтобы находить закономерности, выявлять связи между показателями, выполнять классификацию, прогнозирование, ранжирование или оценку вероятных результатов.

Генеративный ИИ, напротив, предназначен для создания нового контента на основе обучения на больших массивах данных. Речь может идти о формировании текстов, изображений, таблиц, схем, программного кода, кратких справок, вариантов заданий и иных материалов [7, с. 10-11]. Именно генеративные модели сегодня чаще всего привлекают внимание педагогов и разработчиков учебно-методического обеспечения, поскольку позволяют ускорять подготовку проектов рабочих текстов, формулировок вопросов, кейсов, тестовых заданий и вспомогательных методических материалов.

Для учебного процесса в МВД России различие между аналитическими и генеративными возможностями ИИ имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Аналитические инструменты могут быть полезны там, где требуется обработка учебной статистики, сопоставление результатов, выявление устойчивых дефицитов подготовки или анализ обратной связи. Использование генеративного ИИ основано на методах нейронных сетей, способных к самообучению на наборах данных для создания нового контента. Его используют для генерации уникальных изображений по словесному запросу и/или с использованием других изображений (Midjourney, Stable Diffusion, Кандинский); создания текста и программного кода, ведения диалога в режиме реального времени (ChatGPT, Gemini AI, GigaChat); создания музыки, видео, 3D-моделирования и т. д. Например, при подготовке тестовых заданий по криминалистике преподаватель может сформулировать промпт с указанием темы и уровня сложности, полученный вариант используется только как черновик, после чего проверяется по учебной литературе и нормативным правовым актам. Аналогично при анализе учебной статистики аналитический ИИ может помочь выявить темы, по которым курсанты чаще дают неверные ответы, но интерпретация результатов и методические решения остаются за преподавателем [2, с. 119].

С развитием нейросетей появилась серьезная проблема, получившая название «галлюцинирование» или «искусственная галлюцинация». Этот термин описывает ситуацию, когда нейросеть генерирует информацию, которая выглядит достоверно,

но на самом деле является ложной [6, с. 10]. Например, генеративная модель может указать несуществующую статью нормативного правового акта или исказить редакцию действующей нормы, следует понимать, что текст без проверки недопустим в учебных материалах.

Вместе с тем вероятность ошибок в той или иной мере сохраняется и при использовании других способов машинной обработки данных. Из этого следует важный практический вывод: ИИ не может рассматриваться как самостоятельный и безусловно надежный источник учебной информации. Его результаты допустимо использовать только как вспомогательный материал, подлежащий обязательной проверке и оценке со стороны преподавателя. Любой текст, подготовленный с применением интеллектуальной системы, должен быть проверен по нормативным правовым актам, официальным источникам, действующим учебным материалам и научной литературе. Особенно это касается материалов, связанных с правовым регулированием, организацией служебной деятельности, вопросами безопасности и иными специальными темами, реализуемыми в образовательном процессе системы МВД России [3, с. 19; 8, с. 22].

При характеристике рассматриваемых технологий важно также разграничивать понятия «искусственный интеллект» и «нейронная сеть (нейросеть)». Эти термины часто употребляются как взаимозаменяемые, однако полностью совпадающими они не являются.

«Искусственный интеллект» – более широкое понятие, охватывающее различные подходы и методы, позволяющие компьютерным системам выполнять задачи, обычно требующие интеллектуальной обработки информации.

Нейросеть – это компьютерная программа, алгоритм, имитирующий работу мозга человека. Она состоит из большого количества связанных между собой узлов, называемых нейронами, способна обучаться на огромных массивах данных и находить решения для сложных задач, которые трудно формализовать. [6, с. 7].

Нейронные сети обучают на больших массивах данных, при этом веса постоянно корректируются при помощи так называемого метода обратного распространения ошибки. Суть его состоит в том, что после каждого цикла обработки информации нейросеть делает предположение, сравнивает его с правильным ответом и вычисляет разницу (ошибку). После этого нейросеть корректирует веса связей между нейронами начиная с выходного слоя и двигаясь к началу. Многократное повторение этого процесса способствует уменьшению неправильных ответов.

Однако, несмотря на множественные преимущества генеративных систем искусственного интеллекта, различные авторы сходятся во мнении, что следует обратить внимание на значительные риски и недоработки [6, с. 7; 4, с. 12]. В связи с чем при внедрении данных технологий в образовательную деятельность, в особенности в системе МВД России ключевую роль при подготовке материалов должен играть преподаватель, который проверяет их научность, корректность, соответствие требованиям. В таком случае ИИ выполняет именно вспомогательную роль, выступая инструментом в руках специалиста.

Нейросети становятся мощным инструментом для педагогов, позволяя не только преобразовывать учебный процесс, но и существенно облегчать подготовку к занятиям, создавать интерактивные образовательные материалы и проводить научные исследования. Автоматизация рутинных задач экономит время и силы и дает возможность педагогам сосредоточиться на более важных, в том числе и творческих аспектах своей работы.

Интеграция ИИ в научную деятельность требует глубокого понимания его потенциала для революционного изменения исследовательских парадигм. Это предполагает разработку передовых методологий, использующих ИИ для расширения возможностей анализа данных, выдвижения гипотез и проведения экспериментов. Поэтому создание образовательных программ, направленных на обучение исследователей необходимым навыкам для использования всего потенциала ИИ, имеет первостепенное значение. Эти программы должны основываться на междисциплинарном подходе, включающем в себя вычислительную науку, аналитику данных и знания в конкретной области, что позволит воспитать новое поколение ученых, владеющих ИИ, способных стимулировать инновации и открытия [5, с. 57].

Для образовательных организаций МВД России из этого следует важный принцип: принятие методических решений остаётся за преподавателем и не передаётся ИИ. Такие технологии могут ускорять рутинную работу, однако не освобождают от обязательной проверки материалов по нормативным правовым актам, официальным источникам и учебной литературе. Только при соблюдении этих условий ИИ помогает специалисту, не подменяя его профессиональную компетентность. Перспективой дальнейших исследований является разработка критериев оценки качества ИИ-генерируемых учебных материалов для образовательных организаций МВД России, а также изучение влияния ИИ на формирование профессиональных компетенций курсантов.

Список литературы

1. Лукинский, И. С. Промт-инжиниринг в образовательном процессе и научной деятельности или к вопросу о необходимости обучения работе с искусственным интеллектом / И. С. Лукинский, И. А. Горшенева // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – № 4. – С. 148–154.
2. Исаев А. В., Свищёв А. В. Актуальные тренды нейросетей в образовании // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. – № 11-1 (98). – С. 118–123.
3. Матвеева, О. А. Реализация возможностей искусственного интеллекта в контексте дидактического совершенствования системы образования / О. А. Матвеева // Научные дискуссии. – 2025. – Т. 5, № 1. – С. 22–25.
4. Мурлина В. А., Фролова Т. В., Ветвицкий В. О. Использование нейросетей для создания обучающих материалов в образовании // Научный журнал КубГАУ. – 2025. – № 211. – С. 1–12.
5. Никишкина Е. В., Ларин С. Э., Белаш В. Ю. Нейросети и образование: положительные и отрицательные стороны, возможности использования // Педагогический вестник. – 2024. – № 32. – С. 54–58.

Список источников

6. Иванченко, Д. А. Нейросетевые технологии в образовании : возможности и применение : методическое пособие / Д. А. Иванченко. – Москва : Директ-Медиа, 2025. – 88 с.
7. Воронов, М. В. Системы искусственного интеллекта : учебник и практикум для среднего профессионального образования / М. В. Воронов, В. И. Пименов, И. А. Небаев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 268 с.
8. Трофимов, В. В. Интеллектуальные системы поддержки принятия решений. Цифровая трансформация, искусственный интеллект : учебник для вузов / В. В. Трофимов, Е. В. Трофимова. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 199 с.

Дата публикации 27.10.2026

УДК 372.862

Шемонаева И.И. Междисциплинарная интеграция физики и информатики как условие подготовки конкурентоспособных специалистов в сфере Data Science

Шемонаева Ирина Игоревна
ассистент кафедры математики, информатики, физики и методики обучения аспирант института психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», РФ, г. Елец
shemonaeva.irin@yandex.ru

Interdisciplinary integration of physics and computer science as a prerequisite for training competitive specialists in the field of Data Science.

Shemonaeva Irina Igorevna
assistant of the Department of Mathematics, Computer Science, Physics and training methods, postgraduate student of the Institute of Psychology and Pedagogy Bunin Yelets State University, Russia, Yelets

Аннотация. В статье рассматривается проблема междисциплинарной интеграции физики и информатики в системе высшего профессионального образования как базовое условие формирования высококвалифицированных кадров для сферы Data Science. Автором обосновывается тезис о том, что современный анализ данных (Machine Learning, Big Data, Physics-Informed Neural Networks) требует не просто владения программными инструментами, но и глубокого понимания фундаментальных законов сохранения, моделирования непрерывных физических сред и причинно-следственных связей. Предложена модель подготовки IT-специалистов, объединяющая вычислительный эксперимент, физико-математическое моделирование и программирование.

Ключевые слова: Data Science, междисциплинарная интеграция, физика, информатика, машинное обучение, физически информированные нейронные сети (PINN), высшее образование, моделирование.

Abstract. The article examines the problem of interdisciplinary integration of physics and computer science in the system of higher professional education as a basic condition for the formation of highly qualified personnel for the field of Data Science. The author substantiates the thesis that modern data analysis (Machine Learning, Big Data, Physics-Informed Neural Networks) requires not just proficiency in software tools, but also a deep understanding of the fundamental laws of conservation, modeling of continuous physical media, and cause-and-effect relationships. A model for training IT specialists is proposed, combining computational experiments, physical and mathematical modeling, and programming.

Keywords: Data Science, interdisciplinary integration, physics, computer science, machine learning, physics-informed neural networks (PINN), higher education, modeling.

Стремительное развитие цифровой экономики, искусственного интеллекта и больших данных выдвигает принципиально новые требования к подготовке специалистов в области науки больших данных (Data Science). Современный рынок труда нуждается не в узких программистах-кодерах, способных лишь обрабатывать обезличенные массивы данных, а в инженерах данных и исследователях, понимающих природу порождения этих данных.

Большинство сложных задач современной индустрии и науки (прогнозирование климатических изменений, анализ турбулентности в аэродинамике, моделирование молекулярных структур в фармакологии, автономная робототехника и финансовый инжиниринг) базируются на объективных законах материального мира. В связи с этим возникает острая необходимость пересмотра содержания высшего образования через призму междисциплинарной интеграции физики и информатики [1].

Цель данной статьи - теоретически обосновать дидактический потенциал интеграции физических дисциплин в подготовку специалистов по Data Science и предложить модель их сопряжения в образовательном процессе вуза.

Исторически сложилось разделение образовательных траекторий на естественно-научные (физико-математические) и технико-технологические (программирование, Computer Science). Однако парадигма Четвертой промышленной революции стирает эти границы [2].

В педагогической науке проблема межпредметной интеграции исследовалась в трудах Ю.К. Бабанского, В.С. Леднева, И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина. В контексте цифрового профессионального образования вопросы формирования системного инженерного мышления рассматриваются в работах В.И. Блинова, А.А. Вербицкого Э.Ф. Зеера [3; 8].

В сфере Data Science интеграция физики и информатики опирается на следующие методологические основания:

1. Общность метода моделирования: физика и информатика используют модель как основной инструмент познания. Физика создает аналитические модели (дифференциальные уравнения, законы сохранения), информатика же - вычислительные и дискретные модели (алгоритмы, структуры данных, нейросети).

2. Единство обработки массивов данных: физический эксперимент во все времена был источником больших данных - от астрофизических обсерваторий (CERN, LIGO) до метеорологических станций. Методы сбора, фильтрации и шумоподавления данных зарождались именно в экспериментальной физике.

3. Ограничения чисто эмпирического машинного обучения: модели глубокого обучения, построенные исключительно на корреляциях без учета физических законов, часто демонстрируют высокую погрешность на зашумленных данных и нарушают базовые законы сохранения энергии и импульса [4].

Взаимопроникновение физики и Data Science сегодня наблюдается в нескольких ключевых технологических направлениях:

1. Физические информационные нейронные сети (PINN).

Классические нейросети требуют огромных массивов эмпирических данных для обучения. Однако во многих сферах (например, проектирование гиперзвуковых летательных аппаратов или моделирование сейсмических волн) данных недостаточно. Решением стали PINN-сети, в архитектуру которых на уровне функции потерь (loss function) встраиваются дифференциальные уравнения в частных производных, описывающие законы физики (например, уравнения Навье-Стокса или Максвелла) [5]. Специалист по Data Science, не понимающий физического смысла этих уравнений, не способен корректно спроектировать и обучить такую архитектуру.

2. Вычислительная физика и High-Performance Computing (HPC).

Разработка сложных программных комплексов для моделирования физических процессов требует от IT-специалиста знания параллельных вычислений, архитектуры GPU и численных методов. Знание законов термодинамики и механики сплошных сред позволяет оптимизировать алгоритмы распределенной обработки данных.

3. Игровые движки, VR/AR и компьютерная графика.

Разработка симуляций реального мира в GameDev-индустрии невозможна без интеграции физики твердого и мягкого тел, оптики и акустики. Программист графических движков решает задачи матричной алгебры и дифференциальной геометрии, опираясь на классическую и квантовую физику [9].

Для преодоления разрыва между абстрактным программированием и физической реальностью в образовательный процесс технического вуза целесообразно внедрить модель междисциплинарной подготовки, состоящую из трех взаимосвязанных компонентов (рис. 1). Она позволит сформировать системное инженерное мышление, обеспечит синергию фундаментальных и прикладных знаний.

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО DATA SCIENCE	
1. Фундаментально-теоретический компонент:	• Углубленный курс физики с акцентом на теорию поля, волновую динамику и статистическую физику (источники больших данных).
2. Вычислительно-алгоритмический компонент:	• Численные методы, математическое моделирование физических процессов. • Проектирование алгоритмов обработки экспериментальных данных.
3. Проектно-прикладной компонент (Квазипрофессиональная среда):	• Разработка гибридных моделей (Machine Learning + физические законы). • Проектная деятельность: создание ИИ-симуляторов и цифровых двойников.

Рисунок 1. Модель подготовки специалистов по Data Science

Практическая реализация модели (примеры междисциплинарных кейсов):

1. Кейс 1 (IoT и Sensor Data): студенты обрабатывают временные ряды (Time Series), поступающие с датчиков ускорения и температуры реальной физической установки. Задача - не просто обучить модель прогнозировать, а выявить аномалии на основе законов сохранения энергии [6].

2. Кейс 2 (Computer Vision): разработка алгоритмов трекинга движущихся объектов в задачах робототехники с обязательным учетом законов кинематики и баллистики для предсказания траектории.

Внедрение предложенной модели междисциплинарной интеграции физики и информатики в практику подготовки IT-специалистов позволяет решить ряд острых проблем высшего образования:

1. Преодоление клиповости мышления: студенты учатся видеть за кодом и строками таблиц реальные материальные объекты и причинно-следственные связи.

2. Рост конкурентоспособности на рынке труда: выпускники, владеющие методами физико-математического моделирования и Data Science, востребованы в высокотехнологичных отраслях (аэрокосмическая отрасль, беспилотный транспорт, квантовые вычисления, биоинформатика).

3. Развитие критического мышления: будущие дата-сайентисты приобретают навык верификации результатов работы алгоритмов машинного обучения на предмет их соответствия фундаментальным законам природы.

Междисциплинарная интеграция физики и информатики выступает не просто желательным дополнением учебного плана, а императивом современной системы подготовки конкурентоспособных кадров в сфере Data Science [7]. Понимание

физических принципов функционирования материального мира позволяет специалистам по обработке данных создавать более устойчивые, интерпретируемые и физически достоверные алгоритмы искусственного интеллекта. Дальнейшие исследования в данной области могут быть связаны с разработкой стандартизированных цифровых практикумов на стыке Data Science и вычислительной физики. Такие практикумы позволят не только сформировать у студентов устойчивые навыки работы с реальными физическими данными, но и создать единую цифровую среду для апробации гибридных моделей, объединяющих методы машинного обучения и численного моделирования.

Список литературы

1. Васева Е.С. Интеграция физики и информатики в содержании практической деятельности будущих учителей // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 6. С. 17-21.
2. Уваров А.Ю., Э. Гейбл, И.В. Дворецкая [и др.] Трудности и перспективы цифровой трансформации образования : Под редакцией А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина – Москва : Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2019. – 344 с.
3. Блинов В.И., Биленко П.Н., Дулинов М.В. [и др.] Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения : монография – Москва : Московский городской педагогический университет, 2020. – 112 с.
4. Karniadakis, G. E. Physics-informed machine learning / G. E. Karniadakis [et al.] // Nature Reviews Physics. — 2021. — Vol. 3, No. 6. — P. 422–440.
5. Raissi, M. Physics-informed neural networks: A deep learning framework for solving forward and inverse problems involving nonlinear partial differential equations / M. Raissi, P. Perdikaris, G. E. Karniadakis // Journal of Computational Physics. — 2019. — Vol. 378. — P. 686–707.
6. Биккинина Л.И., Шарипова А.Д., Святова Н.В. Междисциплинарная интеграция в образовательном пространстве как одно из условий развития интеллектуальных и творческих способностей студентов // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 4.
7. Абашин В.Г., Хасаншин И.Я., Семенов Д.Н., Круглов В.И., Никитин П.В., Курилева Н.Л. Реализация междисциплинарного подхода в обучении студентов анализу данных и машинному обучению на основе метода проекта // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 10. С. 113-117

Список источников

8. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.
9. Лапчик, М. П. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования : Учебное пособие / М. П. Лапчик. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 186 с.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Дата публикации 30.10.2026

УДК 159.99

Болдырева Э.А. Мотивационная готовность к профессиональному обучению и образ будущего

Болдырева Элеонора Арменовна
Старший преподаватель кафедры уголовного права и криминологии
ФГБОУ ВО ««Ростовский юридический институт Министерства Внутренних Дел России», г. Ростов-на-Дону
idema@list.ru

Motivational readiness for professional training and image of the future

Boldyreva Eleonora Armenovna
Senior Lecturer at the Department of Criminal Law and Criminology
Federal State Budgetary Educational Institute of Higher Education "Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation», Rostov-on-Don

Аннотация. В данной статье затрагивается проблема низкой мотивационной готовности современных студентов к профессиональному обучению, приводится определение мотивационной готовности и ее структура. Причины этого автор видит, во-первых, в неадекватном выборе профессии, а во-вторых, в несформированности образа будущего у молодых людей. Выделяются и описываются компоненты образа будущего, предлагается его типология. Намечены перспективы дальнейшего изучения поставленной проблемы и ее практическое применение.

Ключевые слова: мотивационная готовность к профессиональному обучению, мотивы выбора профессии, образ будущего, структура образа будущего, типы образа будущего.

Abstract. The present paper investigates the problem of low motivational readiness of modern students for professional training and provides the definition of motivational readiness and its structure. The author suggests that the roots of the problem can be traced, firstly, to the unreasonable choice of profession, and secondly, to young people's inchoate image of the future. The paper outlines and describes components constituting the image of the future, as well as offers its classification. Prospects of further studying of the stated problem and its practical application are delineated.

Keywords: motivational readiness for professional training, motives for choice of profession, image of the future, structure of image of the future, types of image of the future.

Планируя свое будущее, выбирая вуз, старшеклассники, как правило, мало задумываются о самом процессе обучения. Они полагают, что само по себе поступление изменит их жизнь, которая станет ярче, разнообразнее и интереснее,

однако, столкнувшись с процессом вузовского обучения, многие из них не справляются с предъявляемыми требованиями. И дело здесь не в том, что у них не хватает подготовки, а в том, что у них отсутствует готовность к самостоятельному обучению, к изучению общегуманитарных дисциплин, базовых теоретических дисциплин. Можно сказать, что у них отсутствует психологическая готовность к профессиональному обучению, не хватает соответствующей мотивации. Наличие же такой мотивации можно назвать мотивационной готовностью к профессиональному обучению.

Н.Ю. Марчук, Л.В. Карапетян дают следующее определение понятию мотивационной готовности: «это особое состояние мотивационной сферы специалиста, обеспечивающее его активность по реализации профессиональных функций, необходимых в (за)данных условиях конкретной деятельности» [1, с. 294].

В структуру мотивационной готовности входят осознанные и неосознанные компоненты. К осознанным относятся интерес к деятельности, ценности в отношении деятельности, цели по планированию и развитию данной деятельности. Неосознанные проявляются в экстремальной ситуации или при ограниченном времени на планирование и включают потребности, смыслы, мотивы и установки, не осознаваемые в данный момент. Однако ретроспективно в процессе рефлексии их можно осознать.

И.В. Мешкова, Ю.Д. Веретенникова [2] считают мотивационную готовность компонентом психологической готовности к будущей деятельности, наряду с ориентационным, операциональным, волевым и оценочным компонентами. Показателем же мотивационной готовности к профессиональной деятельности называют готовность к саморазвитию в широком смысле. При высоком уровне мотивационной готовности, как показало их исследование, у студентов наблюдается высокий уровень профессиональной направленности, выраженный интерес к будущей профессиональной деятельности, желание работать по выбранной специальности, стремление к самосовершенствованию и саморазвитию.

Е.Б. Редькина [3] подчеркивает роль готовности вчерашних школьников к обучению в вузе для повышения качества профессиональной подготовки. Автор отмечает, что для многих выпускников школ поступление в вуз является показателем личного благополучия, а для родителей – показателем их состоятельности, возможности дать ребенку высшее образование. При этом вопросы профессиональной направленности, самореализации отходят на второй план и часто даже не вспоминаются ни теми, ни другими. Основная установка при получении

высшего образования: «имея диплом вуза, легче найти работу». Содержание этой работы, ее соответствие получаемому диплому даже не упоминается.

И автор делает вывод: «Можно предположить, что сегодня в вузы зачастую приходят люди, не вполне четко представляющие, для чего им нужно высшее образование, в чем суть их деятельности и ответственности по освоению программы высшего образования. При этом вопрос о том, насколько они владеют необходимыми мыслительными и учебными действиями, навыками остается открытым» [3, с. 16].

В своем исследовании Н.В. Волкова [4] установила, что ключевыми особенностями профессионального самоопределения большинства современных молодых людей выступают 1) отношение к будущей профессии как средству реализации прежде всего личных целей; 2) отсутствие долгосрочного прогнозирования собственного пути в избранной профессии; 3) готовность отказаться от профессионального выбора в пользу деятельности, позволяющей достичь большего материального благополучия; 4) стремление отсрочить начало трудовой деятельности, в том числе по избранной специальности. И как следствие, все меньше среди поступивших оказывается тех, кто выбирал профессию сознательно, соотнося ее со своими мотивами и способностями, ориентируясь на отдаленные перспективы. У большинства и временные перспективы краткосрочны, ограничены только процессом обучения.

Успешность обучения в вузе с мотивами поступления в него связывают Н.Н. Мальчукова и М.В. Виноградова [5]. Они пишут о наличии готовности к обучению в вузе, которая включает:

- мотивационный компонент – желание быть студентом, учиться в вузе, мотивы поступления именно в этот вуз;

- интеллектуальный компонент – определенный уровень интеллектуального развития, знания и умения в рамках школьной программы;

- волевой компонент – навыки самоорганизации;

- моторно-организационный компонент – навыки работы с текстом, развитость внимания;

- профессиональный компонент – знание о профессии.

В исследовании, проведенном авторами, обнаружилось преобладание у старшеклассников и первокурсников мотива получения диплома вуза, что свидетельствует о низкой мотивационной готовности к обучению. Правда, у первокурсников вместе с этим мотивом появляется мотив получения профессии.

Центральным же пунктом в мотивационной готовности является мотив стать студентом. Все это отрицательно сказывается на профессиональном обучении.

Мотивы выбора профессии студентами изучала и О.Ю. Богомолова [6]. Если описывать некую иерархию, то на первом месте – будущая доходность профессии, дальше следуют удобство, чистота и легкость работы, гарантия поступления в вуз.

В нашем исследовании мотивов выбора профессии принимали участие старшеклассники (35 человек) и студенты с первого по четвертый курс (110 человек). Для изучения мотивов выбора профессии была составлена анкета, включающая вопросы о времени, критериях выбора профессии, факторах, повлиявших на данный выбор. Каждый вопрос включал варианты ответов, также можно было предложить свой вариант. Результаты анкеты обрабатывались методом подсчета количества выбранных вариантов, которые затем переводились в проценты. Основными мотивами выбора профессии оказались будущая заработная плата (81%), возможность карьерного роста (63%), возможность личного развития (56%), ее престижность (56%), востребованность профессии (50%). Такая мотивация не способствует формированию мотивационной готовности к профессиональному обучению.

Нами была выдвинута гипотеза, что мотивационная готовность к профессиональному обучению может быть связана с тем образом будущего, который формируется у молодых людей.

Понятие образа будущего ввел в психологию датский социолог Ф. Полак [7]. Он считал, что образ будущего возникает из столкновения в жизни человека различных временных перспектив: прошлого, настоящего и будущего, однако с тех пор данное понятие наполнилось новыми значениями и смыслами. В последнее время научный интерес к категории образа будущего значительно вырос, поскольку содержание образа будущего влияет на выстраивание человеком своей настоящей жизни. В отечественной психологии интерес ученых направлен на уточнение самого понятия образа будущего, определение факторов, влияющих на его формирование, разработку структуры образа будущего. Так, В.Н. Петрова [8] считает образ будущего формой самоорганизации человека, имеющей коммуникативную природу. И.В. Желтикова [9] отмечает, что образ будущего, наряду с прошлым и настоящим, является частью темпоральной картины мира, представляя собой синтез фантазий и восприятия реальности. Н.П. Шилова [10] полагает, что образ будущего является основой для прогноза развития самой личности и ресурсов, необходимых для реализации ее

жизненного пути. По мнению О.Р. Тучиной [11], способность конструировать будущее является показателем бытийной устойчивости личности.

На формирование образа будущего влияют самые разнообразные факторы, которые Т.В. Шершнева [12] объединила в личностные и социальные.

В структуре образа будущего у разных авторов можно найти общие и отличные компоненты. К общим относятся когнитивный, эмоциональный и поведенческий. К данным компонентам добавляют моральный и оценочно-модальный [9], смысловой [13], ценностно-смысловой [14]. Данные компоненты при всей разницы их формулирования содержательно близки к понятию «ценностный». Но все авторы сходятся во мнении, что чем более структурирован, конкретен образ будущего, тем четче планирование путей его реализации.

Таким образом, образ будущего - интегральная характеристика, определяющая направленность жизни человека, его планы, жизненные перспективы. В структуру образа будущего входят когнитивный, эмоциональный, ценностный и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент включает в себя представления человека о себе в будущем, степени развития у себя тех или иных личностных качеств и своей жизни в целом. Эмоциональный компонент – положительная или отрицательная окраска будущего в этом образе. Ценностный компонент описывает сферы жизнедеятельности, которые, по мнению человека, будут значимы для него в будущем. Поведенческий компонент включает планы на будущее и программу по их реализации. Различное сочетание данных компонентов даст составит разное содержание образа будущего.

Можно говорить о широком (наличие разнообразных личностных качеств и жизненных проявлений) и узком (незначительное число личностных качеств и жизненных проявлений в когнитивном компоненте) образе будущего; позитивном (наполненном положительными коннотациями) и негативном (наполненном отрицательными коннотациями в эмоциональном компоненте) образе будущего; деятельном и разнообразном (охватывающим различные сферы жизнедеятельности) и однообразном, рутинном (охватывающем несколько стандартных сфер жизнедеятельности в ценностном компоненте) образе будущего; структурированном (наполненным планами и способами их реализации) и дискретном (без четких планов или способов их реализации в поведенческом аспекте) образе будущего. Кроме того, образ будущего может включать положительное проявление одного компонента и отрицательное – другого, быть объективным или идеализированным. Все это не может не сказываться на выстраивании человеком своей настоящей жизни и

формировании мотивационной готовности к профессиональному обучению и будущей профессиональной деятельности. В случае, если молодой человек считает, что в будущем его качества разовьются, будут соответствовать его профессиональной деятельности, которая, в свою очередь, входит в ценностный компонент образа будущего, эта деятельность будет приносить положительные эмоции, делать жизнь наполненной и интересной, он разработает планы по реализации этого образа будущего, и у него сформируется мотивация их реализовать. Если данный образ будущего будет сформирован к моменту окончания школы, можно ожидать и высокой мотивационной готовности к профессиональному обучению. Во всех остальных случаях мотивационная готовность к профессиональному обучению будет основана на внешних факторах (избегание наказания, желание быть лучшим, получить диплом, привычка хорошо учиться), не связанных с содержанием будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, содержание образа будущего влияет на формирование мотивационной готовности к профессиональному обучению, однако на сегодняшний день остается открытым вопрос об эмпирическом доказательстве данной гипотезы, поэтому перспективой исследования является разработка методического инструментария для выявления содержания образа будущего и оценки степени мотивационной готовности к профессиональному обучению, а также выявление типов образа будущего на основе сочетания его компонентов и их взаимосвязи с мотивационной готовностью к профессиональному обучению. Полученные результаты позволят разработать программы оптимизации содержания образа будущего, мотивационной готовности, содержания профессионального обучения, которые, как хочется надеяться, сделают жизнь молодых людей более сознательной и наполненной смыслом.

Список литературы

1. Марчук Н.Ю., Карапетян Л.В. Феноменологический анализ мотивационной готовности // АНИ: педагогика и психология. 2017. - №1 (18). – С. 293-297.
2. Веретенникова Ю.Д., Мешкова И.В. Мотивационная готовность к профессиональной деятельности студентов педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2022. - №76-2. – С. 269-273.
3. Редькина Е.Б. Эмоциональная направленность как показатель мотивационной готовности студентов к обучению // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2022. - №4. – С. 15-21.
4. Волкова Н.В. Профориентационные проекты старшеклассников как образовательная работа с будущим // Современные проблемы теории и практики социальной педагогики. Сборник материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 20-летию кафедры социальной педагогики ТГПУ. - Томск, 2024. - С. 16-20.

5. Мальчукова Н.Н., Виноградова М.В. Мотивация к обучению как фактор успешности учебной деятельности студентов АПК: инновационные технологии. - 2023. - №2. – С. 60-66.
6. Богомолова О.Ю. Проблема мотивационной готовности к выбору профессии у студентов вузов // АНИ: педагогика и психология. - 2019. - №2 (27). – С. 302-304.
7. Полак Ф. Образ будущего. Мир нашего завтра: Антология современной классической прогностики. - М.: Изд -во Эксмо. - 2003. - 512с.
8. Петрова В.Н. Образ будущего как предиктор профессионального развития : диссертация ... доктора психологических наук. - Томск, 2019. - 350 с.
9. Желтикова И.В. Проблема формирования образов прошлого и образов будущего как элементов темпоральной картины мира // Философская мысль. - 2022. - №11. – С. 73-94.
10. Шилова Н.П. Динамика в формировании образа будущего от подростничества до взрослости // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. - 2024. - Т. 18. - № 1-2. - С. 129-149.
11. Тучина О.Р. Карьерные ориентации молодежи в контексте представлений о будущем // Южно-российский журнал социальных наук. - 2020. - №3. – С. 125-137.
12. Шершнёва Т.В. Особенности образа субъективного будущего у современных студентов // Вестник Прикамского социального института. - 2021. - №1 (88). - С.124-132.
13. Евтухова З.М. Образ будущего в социальных и психологических исследованиях // Научная статья года 2024. Сборник статей XIV Международного научно-исследовательского конкурса. - Пенза, 2024. - С. 139-142.
14. Данилова Н.С. Психологические факторы формирования модели будущего в юношеском возрасте // Психологический журнал. 2020. - № 4 (24). С. 107–111.

Дата публикации 26.10.2026

УДК 159.99

Бородина А.С. Взаимосвязи компонентов романтической привязанности и психологических защит у молодых женщин

Бородина Анна Сергеевна
студентка 4 курса бакалавриата кафедры психологии
Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
anaborton@yandex.ru

Научный руководитель Жихарева Лилия Владимировна
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, заведующий кафедрой психологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова

The relationships between components of romantic attachment and psychological defenses in young women

Borodina Anna Sergeevna
4th-year bachelor's student at the Department of Psychology, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University

Academic Supervisor Zhikhareva Liliya Vladimirovna
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology Head of the Department of Psychology, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University

Аннотация. Статья посвящена изучению взаимосвязей компонентов романтической привязанности и психологических защит у молодых женщин. Исследование выполнено в рамках поперечного неэкспериментального корреляционного дизайна. В анализ включены данные 88 женщин в возрасте 18–24 лет; средний возраст составил 19,45 ± 1,48 года. Оценивались семь компонентов романтической привязанности и 20 показателей психологических защит. Привязанность рассматривалась как совокупность непрерывных компонентов, без отнесения участниц к типологическим группам. Для анализа связей применялись ранговые корреляции Спирмена и частичные ранговые корреляции с контролем возраста; при множественных сравнениях использовалась поправка Холма. Выявлены 13 статистически значимых связей. Доверие и уверенность отрицательно связаны с проекцией и изоляцией; амбивалентность положительно связана с диссоциацией; «цепляние» за партнёра — с регрессией, проекцией и компенсацией. Ревность и страх положительно связаны с регрессией, пассивной агрессией и компенсацией; стремление к сближению — с альтруизмом; самоподдержка — с изоляцией. Фрустрация положительно связана с изоляцией и диссоциацией. Полученные результаты характеризуют статистические взаимосвязи в женской подвыборке и не устанавливают причинных механизмов. Исследование имеет поисковый характер; результаты не следует распространять на мужчин или на молодых взрослых в целом.

Ключевые слова: психологическая защита; теория привязанности; романтическая привязанность; молодые женщины; доверие; амбивалентность; ревность; близкие отношения.

Abstract. The article is devoted to studying the relationships between the components of romantic attachment and psychological defenses in young women. The study was conducted using a cross-sectional non-experimental correlational design. The analysis included data from 88 women aged 18–24; the mean age was 19.45 ± 1.48 years. Seven components of romantic attachment and 20 indicators of psychological defenses were assessed. Attachment was considered as a set of continuous components, without assigning participants to typological groups. Spearman's rank correlations and partial rank correlations with age control were used to analyze the relationships; the Holm correction was applied for multiple comparisons. Thirteen statistically significant relationships were identified. Trust and confidence are negatively associated with projection and isolation; ambivalence is positively associated with dissociation; "clinging" to a partner is associated with regression, projection, and compensation. Jealousy and fear are positively associated with regression, passive aggression, and compensation; the desire for closeness is associated with altruism; self-support is associated with isolation. Frustration is positively associated with isolation and dissociation. The obtained results characterize statistical relationships in the female subsample and do not establish causal mechanisms. The study is exploratory in nature; the results should not be generalized to men or to young adults in general.

Keywords: psychological defense; attachment theory; romantic attachment; young women; trust; ambivalence; jealousy; close relationships.

Введение

Романтические отношения в молодом взрослом возрасте связаны с необходимостью согласовывать эмоциональную близость, автономию и взаимную поддержку. Неопределённость намерений партнёра, разногласия и переживание возможного отвержения могут актуализировать различные способы переработки эмоционального напряжения. Изучение связи романтической привязанности с психологическими защитами позволяет уточнить, какие особенности переживания близости сочетаются с определёнными формами защитной регуляции.

Романтическая привязанность и психологические защиты описывают разные стороны психической жизни. Привязанность относится к ожиданиям относительно доступности значимого другого и способам поддержания эмоциональной связи. Защиты участвуют в преобразовании переживания конфликтов, импульсов и субъективных угроз. Их взаимосвязь не означает тождества: ревность не является самостоятельным защитным механизмом, а показатель проекции или изоляции не определяет тип привязанности.

Важное значение имеет выбор уровня анализа. Типологическое описание требует документированного алгоритма классификации и обоснованных порогов. При отсутствии таких оснований распределение участниц по типам может быть произвольным и сопровождаться потерей информации. Поэтому в настоящей работе привязанность рассматривается через непосредственно измеряемые непрерывные компоненты.

Возраст участниц составляет 18–24 года. В статье используется обозначение «молодые женщины», соответствующее составу анализируемой подвыборки. Понятие «психологические защиты» предпочтено более широкому термину «защитное поведение», поскольку эмпирическая оценка основана на самоотчётных шкалах, а не на наблюдении поведения в паре.

Цель исследования: выявить взаимосвязи компонентов романтической привязанности и психологических защит у молодых женщин в возрасте 18–24 лет с учётом возраста.

Объект исследования: привязанность личности.

Предмет исследования — взаимосвязь психологических защит с компонентами романтической привязанности у молодых женщин.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть современные представления о романтической привязанности и защитной регуляции.
2. Описать показатели компонентов привязанности и психологических защит у молодых женщин.
3. Оценить соответствие распределений исследуемых показателей нормальной модели.
4. Исследовать связи компонентов привязанности с психологическими защитами с контролем возраста.
5. Интерпретировать выявленные взаимосвязи и определить ограничения их обобщения.

Гипотеза исследования: Существуют статистически значимые корреляционные связи между показателями романтической привязанности и напряженностью Эго-защит.

Методы исследования:

1. Теоретические: обобщение, анализ, синтез;
2. Эмпирические:

«Методика измерения психологической защиты (МИПЗ)» Е. Р. Пилюгиной, Р. Ф. Сулейманова (2022).

«Мультиопросник измерения романтической привязанности, MIMARA» адаптация О. А. Екимчик, Т. Л. Крюковой (2009).

3. Методы математической статистики: общие математические методы, критерий Колмогорова—Смирнова с поправкой Лиллиефорса, коэффициент корреляции r-Пирсона, поправка Холма.

Теоретический обзор теории привязанности и механизмов защиты личности

Эволюция теории привязанности: от детского опыта к романтическим отношениям взрослых

В теории Дж. Боулби привязанность рассматривается как система поддержания близости со значимым другим в условиях угрозы [1]. Представления о собственной приемлемости и доступности партнёра участвуют в организации эмоционального опыта. Ранние отношения имеют значение для последующего развития, однако не должны рассматриваться как единственный и неизменный источник особенностей взрослой близости.

К. Хазан и Ф. Шейвер предложили рассматривать романтическую любовь как процесс привязанности [2]. В романтических отношениях партнёр может выполнять функции источника поддержки и безопасности. Вместе с тем взрослые отношения предполагают взаимность заботы, автономию и согласование потребностей и не сводятся к воспроизведению детско-родительского взаимодействия.

Размерностные модели взрослой привязанности обычно опираются на тревогу относительно отношений и избегание близости [3; 4]. Тревога связана с чувствительностью к возможному отвержению, а избегание — с дискомфортом при эмоциональной зависимости и сближении. Размерностный подход позволяет описывать индивидуальные различия без обязательного распределения людей по жёстким типам.

Для эмпирического исследования необходимо согласовывать теоретические конструкты с непосредственно измеряемыми шкалами. В настоящей работе анализируются семь компонентов: фрустрация, стремление к сближению, самоподдержка, амбивалентность, доверие и уверенность, ревность/страх, «цепляние» за партнёра. Эти показатели не преобразуются автоматически в типологические категории.

Современные исследования привязанности и романтических отношений

Е. А. Ваньшина и И. Н. Андреева изучали взаимосвязи показателей привязанности в близких и романтических отношениях у студентов [5]. Авторы показали, что избегание в близких отношениях положительно связано с фрустрацией, самоподдержкой и амбивалентностью в романтических отношениях и отрицательно — со стремлением к сближению и доверием. Беспокойство в близких отношениях

было связано с фрустрацией, амбивалентностью, ревностью, страхом быть покинутым и эмоциональным слиянием с партнёром.

Эти результаты поддерживают анализ отдельных компонентов привязанности. Они показывают, что характеристики эмоциональной близости имеют дифференцированные связи и не сводятся к единому показателю «надёжности». Особое значение имеет самоподдержка: её высокий уровень может отражать как автономию, так и ограничение обращения за помощью. Содержательный смысл этого показателя определяется его сочетанием с другими характеристиками отношений.

Е. Г. Трошихина и Х. Чжан исследовали романтические чувства и удовлетворённость отношениями студентов [6]. В структуре романтических чувств были выделены направления, обозначенные авторами как «гармоничная любовь» и «собственническая любовь». Первое объединяло близость, страсть, обязательства и преданность; второе включало характеристики, связанные с тревогой, ревностью и контролем отношений.

Работа показывает, что романтическая вовлечённость неоднородна по содержанию. Для настоящего исследования это важно при интерпретации доверия, ревности, стремления к сближению и «цепляния»: одинаковая выраженность близости может сочетаться с различными эмоциональными процессами. При этом исследование Трошихиной и Чжан не изучало психологические защиты непосредственно и не является прямым подтверждением связи привязанности с конкретными защитными механизмами.

Психологические защиты и их отличие от совладания

Психологические защиты участвуют в уменьшении субъективной угрозы и поддержании приемлемого образа себя [7; 8]. Их функции нельзя сводить исключительно к патологии: защитная переработка переживаний может временно поддерживать эмоциональное равновесие. Значение конкретной защиты определяется контекстом, гибкостью и последствиями её использования.

В обзорной статье Ф. Х. Ким психологические защиты рассматриваются как преимущественно неосознаваемые механизмы, направленные на уменьшение негативных переживаний, связанных с внутренними конфликтами и угрозами целостности личности [9]. Автор описывает вытеснение, замещение, идентификацию, отрицание, проекцию, рационализацию, регрессию и реактивное образование. Для настоящего исследования важно разграничение отдельных механизмов: связь показателя привязанности с одной защитой не означает наличия единого защитного профиля.

Проекция может быть связана с приписыванием другому собственных неприемлемых переживаний, регрессия — с возвращением к более ранним способам реагирования, а рационализация — с построением объяснений, поддерживающих субъективную приемлемость собственных мотивов [9]. Эти определения задают направления интерпретации, но не означают, что конкретные действия участниц наблюдались непосредственно.

Защиты необходимо отличать от совладания. Совладание обычно предполагает более осознанные усилия справиться с требованиями ситуации, тогда как защитные процессы могут преобразовывать переживание без полного осознания этих преобразований. Поэтому показатели юмора, альтруизма или сублимации по опроснику защит не являются непосредственной оценкой эффективности копинга.

Защиты, копинг и антиципация в системе адаптации

Филиппова, Ледванова, Антонова и Барыльник предложили интегративную функционально-иерархическую модель, объединяющую психологические защиты, копинг-стратегии и антиципационную состоятельность [10]. В рамках этой модели защиты связаны с реактивным снижением напряжения, копинг — с более осознанным обращением с актуальными трудностями, а антиципация — с прогнозированием и предупреждением стрессовых ситуаций.

Авторы рассматривают взаимодействие уровней через координацию и компенсацию: недостаточная эффективность более осознанных и проактивных способов регуляции может сопровождаться усилением автоматических защитных процессов [10]. Это положение является теоретической моделью и не устанавливает причинную последовательность в настоящем исследовании.

Для данной работы модель значима тем, что позволяет не смешивать психологические защиты с совладающими стратегиями. Показатель психологической защиты не позволяет автоматически заключить, что участница обладает или не обладает конструктивными копинг-ресурсами. Аналогично шкала «Предвосхищение» в методике защит не отождествляется с самостоятельным конструктом антиципационной состоятельности.

Привязанность и совладание в период вхождения во взрослость

Никифорова и Поскребышева изучали связи романтической привязанности, эмоциональной созависимости и индивидуального и диадического копинга у молодых людей [11]. Избегание близости было связано с меньшей готовностью информировать партнёра о личном стрессе и с более низкой оценкой диадического копинга. Созависимость сопровождалась меньшей склонностью к конструктивному

решению проблем, а также большей выраженностью самообвинения, дистанцирования и ожидания самостоятельного разрешения трудностей.

Эти результаты подчёркивают значение привязанности для готовности обращаться к партнёру за поддержкой. При этом показатели совладания не тождественны психологическим защитам: снижение информирования партнёра нельзя автоматически назвать изоляцией аффекта, а дистанцирование в копинге — приравнять к диссоциации.

Современный контекстный подход также подчёркивает роль внешнего стресса, индивидуальной уязвимости и процессов взаимодействия пары [12; 13]. Поэтому особенности эмоциональной регуляции нельзя объяснять только характеристиками одной участницы, не учитывая условия отношений и поведение партнёра.

На основе теоретического анализа литературы нами была разработана концептуальная теоретическая модель исследования (рис. 1), предполагающая, что структура романтической привязанности находится в состоянии взаимной координации и сопряженности с иерархией защитных механизмов личности (от примитивных эмоционально-регрессивных до высокоадаптивных когнитивно-зрелых защит).



Рисунок 1. Теоретическая модель исследования сопряженности компонентов романтической привязанности и психологических защит

Эмпирическое исследование психологических особенностей взаимосвязи романтической привязанности и механизмов защиты психики в юношеском возрасте

Программно-методическое обеспечение исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГБОУВО РК «КИПУ имени Февзи Якубова» и посредством онлайн-анкетирования молодых людей из крупных городов РФ (Симферополь, Москва, Санкт-Петербург). Выборку составили 104 респондента в возрасте от 18 до 24 лет. Гендерная структура выборки: 88 девушек. Средний возраст составил 19,45 года, стандартное отклонение — 1,48 года, медиана — 19 лет.

Диагностический инструментарий:

1. «Методика измерения психологической защиты» (МИПЗ) Е. Р. Пилюгиной, Р. Ф. Сулейманова (2022). Позволяет оценить выраженность 20 механизмов защиты по 45-балльной шкале.

2. «Мультиопросник измерения романтической привязанности» (MIMARA) в адаптации О. А. Екимчик, Т. Л. Крюковой (2009). Измеряет ключевые параметры романтической привязанности: стремление к сближению, ревность/страх отвержения, «цепляние», самоподдержка, амбивалентность.

Рассчитывались средние значения, выборочные стандартные отклонения, минимумы и максимумы. Для оценки соответствия распределений нормальному закону применялся критерий Колмогорова—Смирнова с поправкой Лиллиефорса. Поправка обусловлена тем, что параметры нормального распределения оценивались по этой же выборке. Проверка выполнялась по 27 шкалам и рассматривалась как диагностическая, а не как подтверждение содержательных гипотез. Значение $p \geq 0,05$ не трактовалось как доказательство нормальности.

Связи семи компонентов привязанности с 20 показателями защит оценивались по 140 парам показателей. Рассчитывались коэффициенты Спирмена и частичные ранговые корреляции с контролем возраста. При расчёте частичных связей показатели преобразовывались в ранги; ранги каждого показателя регрессировались на константу и ранговый возраст, после чего коррелировались остатки.

Для частичных корреляций использовалось приближённое t-преобразование со 85 степенями свободы: $df = n - k - 2 = 88 - 1 - 2$. Для полного семейства из 140 проверок применялась поправка Холма. Основным считался уровень $p_adj < 0,05$. Все проверки были двусторонними.

По критерию Колмогорова—Смирнова с поправкой Лиллиефорса отклонения от нормальной модели при нескорректированном $p < 0,05$ выявлены по трём шкалам: стремление к сближению ($D = 0,0980$; $p = 0,0484$), регрессия ($D = 0,1134$; $p = 0,0104$) и предвосхищение ($D = 0,1355$; $p \leq 0,001$). По остальным 24 шкалам оснований отвергнуть нормальную модель при данном диагностическом пороге не получено.

Результаты проверки не использовались как единственное основание выбора метода: учитывались также тип данных и необходимость оценки монотонных, а не исключительно линейных связей.

Анализ результатов описательной статистики

Таблица 1. Компоненты романтической привязанности у молодых женщин, N = 88

Компонент	M	SD	Минимум	Максимум
Фрустрация	3,41	0,95	1,6	5,9
Стремление к сближению	5,38	0,97	2,4	7,0
Самоподдержка	3,95	0,90	1,8	6,5
Амбивалентность	3,79	1,16	1,1	6,6
Доверие, уверенность	3,79	0,92	1,8	5,8
Ревность/страх	3,88	1,12	1,4	6,4
«Цепляние» за партнёра	3,82	0,95	1,0	6,1

В исследуемой выборке наибольшее среднее значение получено по шкале «Стремление к сближению» (M = 5,38; SD = 0,97). Содержательно этот показатель отражает направленность на установление и поддержание близости с партнёром. Наименьшее среднее значение отмечено по шкале «Фрустрация» (M = 3,41; SD = 0,95). При сопоставимости шкальных оценок такое соотношение может указывать на то, что стремление к близости в данной выборке выражено заметнее, чем переживание неудовлетворённости отношениями.

Наибольшая вариативность показателей наблюдается по шкалам «Амбивалентность» (SD = 1,16) и «Ревность/страх» (SD = 1,12). Это свидетельствует об индивидуальных различиях участниц в выраженности противоречивых переживаний в отношениях и опасений, связанных с близостью. Полученные описательные показатели не позволяют установить преобладающий тип привязанности или отнести выраженность компонентов к высокому либо низкому уровню без обращения к нормативам методики.

Таблица 2. Показатели психологических защит у молодых женщин, N = 88

Защита	M	SD	Минимум	Максимум
Диссоциация	28,30	8,63	9	45
Регрессия	29,13	8,21	9	44
Ипохондрия	30,86	7,33	10	45
Изоляция	24,94	8,35	7	44
Вытеснение	23,40	5,67	8	38
Замещение	23,63	8,31	5	40
Проекция	27,48	7,66	8	42
Компульсивное поведение	28,67	9,78	5	45
Пассивная агрессия	26,24	6,20	9	42
Отрицание	19,94	6,11	5	37
Рационализация	25,43	5,54	13	41
Избегание	21,75	7,85	5	40
Реактивное образование	22,25	7,27	5	45
Компенсация	24,80	7,56	5	44
Всемогущий контроль	19,82	7,27	7	37
Сублимация	29,05	7,36	10	44
Альтруизм	30,58	7,39	12	45
Подавление	28,34	5,30	14	45
Предвосхищение	34,15	6,06	10	45
Юмор	30,76	6,98	7	44

Среди показателей психологических защит наибольшие средние значения получены по шкалам «Предвосхищение» (M = 34,15), «Ипохондрия» (M = 30,86), «Юмор» (M = 30,76) и «Альтруизм» (M = 30,58). Содержательно эти показатели характеризуют различные способы совладания с эмоциональным напряжением: предварительную подготовку к возможным трудностям, сосредоточение на телесном самочувствии, юмористическое переосмысление ситуации и направленность на помощь другим. Такое сочетание средних значений отражает неоднородность защитных способов реагирования на уровне выборки, но не означает, что все они одновременно выражены у каждой участницы.

Наибольший разброс баллов выявлен по шкале «Компульсивное поведение» (SD = 9,78), наименьший — по шкале «Подавление» (SD = 5,30). Следовательно, по первому показателю участницы различались сильнее, тогда как оценки подавления были более однородными.

Частичные ранговые корреляции

После поправки Холма на 140 проверок статистически значимыми остались 13 частичных ранговых корреляций (табл. 3).

Таблица 3. Значимые частичные ранговые корреляции с контролем возраста, N = 88

Компонент привязанности	Психологическая защита	Обычный ρ Спирмена	Частичный ρ	p_adj Холма
Доверие, уверенность	Проекция	−0,607	−0,611	< 0,00001
Амбивалентность	Диссоциация	0,537	0,529	0,00002
«Цепляние» за партнёра	Регрессия	0,502	0,485	0,00026
«Цепляние» за партнёра	Проекция	0,480	0,482	0,00031
Стремление к сближению	Альтруизм	0,471	0,458	0,00109
Ревность/страх	Пассивная агрессия	0,425	0,431	0,00423
Доверие, уверенность	Изоляция	−0,423	−0,430	0,00434
Самоподдержка	Изоляция	0,429	0,429	0,00459
Ревность/страх	Регрессия	0,412	0,423	0,00597
«Цепляние» за партнёра	Компенсация	0,440	0,417	0,00755
Фрустрация	Изоляция	0,411	0,411	0,01012
Фрустрация	Диссоциация	0,403	0,404	0,01319
Ревность/страх	Компенсация	0,359	0,372	0,04948

Наибольшая по модулю отрицательная связь выявлена между доверием/уверенностью и проекцией (ρ = −0,611), наибольшая положительная — между амбивалентностью и диссоциацией (ρ = 0,529). Более высокие показатели «цепляния» за партнёра были связаны с более высокими показателями регрессии, проекции и компенсации; ревности/страха — с пассивной агрессией, регрессией и компенсацией. Фрустрация положительно коррелировала с изоляцией и диссоциацией. Кроме того, обнаружены положительные связи самоподдержки с

изоляцией и стремления к сближению с альтруизмом, а также отрицательная связь доверия/уверенности с изоляцией.

После контроля возраста направления связей сохранились, а изменения коэффициентов относительно парных корреляций были небольшими. Это указывает на устойчивость выявленной конфигурации связей к учёту возраста в пределах исследованной выборки.

Обсуждение результатов

Отрицательные связи доверия/уверенности с проекцией и изоляцией могут указывать на то, что более выраженное чувство безопасности в отношениях сочетается с меньшей выраженностью приписывания собственных неприемлемых переживаний другому человеку и эмоционального отстранения от болезненного опыта. Такое объяснение носит предположительный характер: использованные методики не позволяют установить, направлены ли соответствующие защитные процессы именно на партнёра.

Низкое доверие может отражать не только защитную интерпретацию, но и реальную небезопасность отношений. В исследовании не оценивались поведение партнёра, удовлетворённость отношениями и опыт конфликтов, поэтому эти альтернативы сохраняются.

Положительная связь амбивалентности с диссоциацией означает, что более выраженная противоречивость переживаний в романтических отношениях сочеталась с более высокими баллами по шкале диссоциации. Одно из возможных объяснений состоит в том, что эмоциональное напряжение, связанное с противоречивыми чувствами к партнёру, может сопровождаться дистанцированием от субъективно трудных переживаний. Однако эмоциональное напряжение непосредственно не измерялось, поэтому данное объяснение требует дополнительной проверки.

Связь “цепляния” с регрессией может отражать сочетание выраженной потребности в подтверждении близости с тенденцией обращаться к более ранним способам эмоционального реагирования в условиях напряжения.

Связи ревности/страха с регрессией и пассивной агрессией могут соответствовать конфликту между стремлением сохранить близость и трудностью открыто выражать недовольство. Непрямое выражение напряжения теоретически может субъективно снижать риск открытого конфликта, но не обязательно способствует решению проблемы.

Положительные связи фрустрации с изоляцией и диссоциацией показывают, что более высокие баллы по этому компоненту привязанности сочетались с большей выраженностью двух защитных показателей. Возможным общим основанием этих связей является дистанцирование от эмоционально трудного опыта. Вместе с тем изоляция и диссоциация представляют разные защитные процессы и не должны интерпретироваться как взаимозаменяемые механизмы.

Положительная связь самоподдержки с изоляцией указывает на сопряжённость двух шкальных показателей, но не позволяет отождествлять опору на себя с избеганием близости. Одно из возможных объяснений связано с сочетанием самостоятельной регуляции состояния и эмоционального отстранения от трудных переживаний. Для проверки этого объяснения необходимы дополнительные показатели обращения за поддержкой и эмоциональной регуляции.

Связь стремления к сближению с альтруизмом допускает интерпретацию через сочетание ориентации на контакт и готовности поддерживать партнёра. Однако альтруизм может выполнять разные функции, поэтому его нельзя автоматически считать признаком зрелого совладания.

В целом выявленные связи имеют избирательный характер: разные компоненты романтической привязанности соотносятся с различными показателями психологических защит. Доверие/уверенность отрицательно связано с проекцией и изоляцией, тогда как амбивалентность, «цепляние», ревность/страх и фрустрация положительно связаны с отдельными защитами. При этом положительная связь стремления к сближению с альтруизмом показывает, что обнаруженная конфигурация не сводится исключительно к сочетанию трудностей в отношениях с защитным дистанцированием. Результаты относятся к исследованной выборке молодых женщин и не устанавливают причинной направленности связей.

Заключение

В рамках исследования была рассмотрена взаимосвязь компонентов романтической привязанности и психологических защит у молодых женщин. Результаты показывают, что между отдельными характеристиками отношений и защитными механизмами существуют статистически значимые связи, однако они неоднородны и не позволяют свести особенности привязанности к действию какого-либо одного механизма.

Наиболее выраженная отрицательная связь выявлена между доверием и уверенностью в отношениях и проекцией: более высокие показатели доверия и уверенности сочетались с менее выраженной склонностью приписывать партнёру

собственные неприемлемые переживания. Амбивалентность положительно связана с диссоциацией и регрессией, а ревность и страх — с регрессией и пассивной агрессией. Эти сочетания могут указывать на связь противоречивых переживаний в отношениях с использованием защитных способов совладания с эмоциональным напряжением, но не доказывают причинной зависимости.

Также выявлены положительные связи фрустрации с изоляцией и диссоциацией, самоподдержания — с изоляцией, а стремления к сближению — с альтруизмом. Их интерпретация требует осторожности: одинаковый защитный механизм может выполнять разные функции, а полученные корреляции сами по себе не раскрывают мотивы поведения участниц. Контроль возраста не изменил общей картины взаимосвязей, что указывает на относительную устойчивость выявленной конфигурации в пределах исследованной выборки.

Таким образом, цель исследования — изучить взаимосвязь компонентов романтической привязанности и психологических защит у молодых женщин — достигнута. Результаты подчёркивают важность комплексного рассмотрения эмоциональных переживаний в отношениях и способов психологической саморегуляции. При этом выводы относятся к исследованной выборке и не могут автоматически распространяться на всех молодых женщин; корреляционный характер анализа также не позволяет устанавливать причинно-следственные связи. В дальнейшем перспективно изучить эти взаимосвязи на более широкой выборке, учитывая опыт отношений, их длительность и особенности взаимодействия с партнёром.

Список литературы

1. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби / М.: Гардарики, 2003. — 477 с.
2. Hazan C., Shaver P. Romantic love conceptualized as an attachment process // Journal of Personality and Social Psychology. — 1987. — Vol. 52, № 3. — P. 511-524.
3. Mikulincer M. Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change. 2nd ed. / M. Mikulincer, P. R. Shaver / New York: Guilford Press, 2016. — 690 p.
4. Fraley R. C. Attachment in adulthood: Recent developments, emerging debates, and future directions // Annual Review of Psychology. — 2019. —Vol. 70. — P. 401–422.
5. Ваньшина Е. А., Андреева И. Н. Взаимосвязь показателей привязанности в близких и романтических отношениях // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. Психология. — 2024. — № 2 (42). — С. 66–70.
6. Трошихина Е. Г., Чжан Х. Особенности романтических чувств и удовлетворенности партнерскими отношениями студенческой молодежи // Мир науки. Педагогика и психология. — 2025. — Т. 13. — № 1.
7. Фрейд А. Эго и механизмы защиты / А. Фрейд. — М.: Эксмо, 2003. — 256 с.

8. Субботина Л. Ю. Структурно-функциональная организация психологической защиты личности // Ярославский педагогический вестник. — 2011. — Т. 2. — № 4. — С. 258–262.
9. Ким Ф. Х. Механизмы психологической защиты // Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natural and Social Sciences. — 2022. — Т. 2. — № 8. — С. 318–323.
10. Филиппова Н. В., Ледванова Т. Ю., Антонова А. А., Барыльник Ю. Б. Психологические защиты, копинг-стратегии и антиципационная состоятельность как система механизмов психологической адаптации: комплексный обзор от истории к современности // СибСкрипт. — 2026. — Т. 28. — № 2. — С. 326–339.
11. Никифорова А. В., Поскребышева Н. Н. Опыт романтических отношений и совладающее поведение молодых людей в период вхождения во взрослость // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. — 2026. — № 2. — С. 416–430.
12. Simpson J. A., Rholes W. S. Adult attachment, stress, and romantic relationships // Current Opinion in Psychology. — 2017. — Vol. 13. — P. 85–90.
13. Pietromonaco P. R., Overall N. C. Applying relationship science to evaluate how the COVID-19 pandemic may impact couples' relationships // American Psychologist. — 2021. — Vol. 76, no. 3. — P. 438–450.

Дата публикации 26.10.2026

УДК 371.134:159.947:005.332.3

Деева Ю.В. Эмоциональное выгорание педагогов и бережливые технологии: синергия организационных и психологических мер (анализ динамики 2025–2026 гг.)

Деева Юлия Владимировна
педагог-психолог МАОУ СОШ № 22 г. Тюмени
yu_gi@bk.ru

Emotional burnout of teachers and lean technologies: synergy of organizational and psychological measures (analysis of dynamics 2025–2026)

Deeva Yulia Vladimirovna
educational psychologist, MAOU Secondary School No. 22, Tyumen

Аннотация. Статья посвящена анализу динамики эмоционального выгорания педагогов и эмоционального интеллекта по результатам двух диагностических срезов (2025–2026 гг.), проведённых в общеобразовательной организации г. Тюмени (2025 г. — N = 57; 2026 г. — N = 80). Дизайн исследования — квазиэкспериментальный, без контрольной группы; различия между срезами оценивались с помощью непараметрических критериев и показателей размера эффекта. Во втором срезе зафиксированы более низкие показатели выгорания по всем фазам (относительное изменение средних: «Напряжение» — −14%, «Резистенция» — −10%, «Истощение» — −7%; статистически значимо для фазы «Напряжение», p = 0,021; r = 0,20) и более высокие показатели эмоционального интеллекта (+8%, различия на уровне тенденции) и самоактуализации (+6–10%; значимо по шкале «Контактность»). Выявленные изменения рассматриваются как сопутствующие внедрению бережливых технологий в работу психологической службы и программы психологической поддержки на основе когнитивно-поведенческой терапии; обсуждается возможный вклад каждого компонента и альтернативные объяснения динамики.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, педагоги, бережливые технологии, когнитивно-поведенческая терапия, психологическое просвещение, эмоциональный интеллект, профилактика.

Abstract. The article analyzes the dynamics of emotional burnout and emotional intelligence of teachers based on two diagnostic surveys (2025–2026) conducted in a general education school in Tyumen (2025: N = 57; 2026: N = 80). The study has a quasi-experimental design without a control group; differences between the surveys were assessed using non-parametric tests and effect sizes. The second survey showed lower burnout indicators across all phases (relative change in means: "Tension" — −14%, "Resistance" — −10%, "Exhaustion" — −7%; statistically significant for "Tension", p = 0.021; r = 0.20) and higher emotional intelligence (+8%, a trend-level difference) and self-actualization (+6–10%; significant for "Contact"). The observed changes are considered as concomitant with the introduction of lean technologies into the work of the psychological service and a psychological support program based on cognitive-behavioral therapy; the possible contribution of each component and alternative explanations are discussed.

Keywords: emotional burnout, teachers, lean technologies, cognitive-behavioral therapy, psychological education, emotional intelligence, burnout prevention.

Введение

Эмоциональное выгорание педагогов — многофакторный феномен, где значительную роль играют не только индивидуальные стрессовые реакции, но и системные источники нагрузки: избыточная бюрократия, дублирование операций, непрозрачные процессы, дефицит времени на основную профессиональную деятельность [13; 14; 21]. Бережливые технологии в образовании направлены на устранение таких «потерь» и тем самым могут выступать организационной профилактикой выгорания [15; 1; 2].

Синдром выгорания включён в Международную классификацию болезней 11-го пересмотра как феномен, связанный с профессиональной деятельностью (код QD85) [22]. В отечественной психологии наиболее разработана фазовая модель выгорания В. В. Бойко [16]; накоплен опыт диагностики, профилактики и психологического сопровождения педагогов [13; 3; 4; 5]. Значимость сохранения профессионального здоровья работников, в том числе педагогических, отражена в нормативных и стратегических документах федерального и регионального уровня [23; 24].

В данной статье динамика показателей эмоционального выгорания, самоактуализации личности и её эмоционального интеллекта (по срезам 2025–2026 гг.) рассматривается в связке с внедрением бережливых технологий в работу психологической службы и программы психологической поддержки (КПТ и психопросвещение) [6; 17; 7].

Цель исследования — описать динамику показателей эмоционального выгорания, эмоционального интеллекта и самоактуализации педагогов на фоне реализации комплексной программы профилактики, сочетающей бережливые технологии в работе психологической службы и методы когнитивно-поведенческой терапии с психологическим просвещением, и проанализировать возможный вклад её компонентов с учётом ограничений дизайна исследования.

Методология и база данных

Дизайн и выборка. Исследование выполнено на базе МАОУ СОШ № 22 г. Тюмени по квазиэкспериментальной схеме «два поперечных среза» без контрольной группы. Диагностика проводилась в два этапа: первый срез — в апреле 2025 г. (N = 57 сотрудников), второй срез — в апреле 2026 г. (N = 80 сотрудников; рост на 40,4% относительно исходной базы; доля в коллективе — 80% против 57% годом ранее).

Участие было добровольным. Из числа участников педагогические работники составили 54 чел. в 2025 г. и 76 чел. в 2026 г. (остальные — специалисты сопровождения и административные работники) Характеристика выборок приведена в табл. 1.

Состав участников двух срезов частично различался. Диагностика проводилась анонимно, поэтому индивидуальное соотнесение результатов было невозможно. По данным кадрового учёта, из 57 участников 2025 г. к моменту второго среза продолжали работать в организации 52 чел. (5 чел. уволились); таким образом, не менее 28 участников второго среза включились в диагностику впервые. В связи с этим анализ проводился как сравнение двух независимых срезов. Полученные различия характеризуют изменение состояния коллектива в целом и не могут трактоваться как доказанное снижение выгорания у каждого педагога.

Таблица 1. Характеристика выборок

Показатель	2025 г.	2026 г.
Число участников, чел. (доля от коллектива, %)	57 (57%)	80 (80%)
в т. ч. педагогических работников, чел.	54	76
Пол: женщины / мужчины, %	98 / 2	94 / 6
Возраст, лет, M ± SD (min–max)	40,1 ± 9,4 (22–59)	40,7 ± 10,3 (22–61)
Педагогический стаж, лет, M ± SD	14,0 ± 9,0	14,3 ± 9,7
Уровень образования: НОО / ООО / СОО, %	33 / 44 / 23	21 / 52 / 26
Учебная нагрузка, ч/нед., M ± SD	27,4 ± 4,5	26,4 ± 4,8
Классное руководство, %	75	75

Параллельно с диагностикой реализовывались:

– бережливые технологии в работе психологической службы: картирование процесса сопровождения педагога, стандартизация протоколов и форм работы, визуализация задач и регламентов прохождения программы, чек-листы самодиагностики, шаблоны рабочих листов для самостоятельной работы [18; 19; 25]; количественные показатели их внедрения приведены в табл. 4;

– программа психологической поддержки: КПТ-модули (когнитивная реструктуризация, саморегуляция и пр.), психологическое просвещение (24 презентации, личные встречи с психологами), мастер-классы по предотвращению и разрешению конфликтов [6; 17; 7].

Параметры программы поддержки. Программа длилась 12 недель и включала 44 встречи суммарно: 24 «встречи», формат онлайн сопровождения –канал в «Максе», 1-2 раза в неделю) и 60 индивидуальных консультаций (по 40 мин). Программу прошли 55 человек (из них 46 — полностью, т. е. посетили не менее 75% групповых встреч); средняя посещаемость групповых занятий — 82%. Занятия

проводили один педагог-психолог школы, прошедший повышение квалификации по когнитивно-поведенческой терапии. Психологическое просвещение включало 24 тематические презентации (по две в месяц на методических совещаниях и педагогических советах), 118 личных встреч с психологами проекта и 6 мастер-классов по предотвращению и разрешению конфликтов.

Для оценки динамики использовались:

– методика В. В. Бойко — для оценки фаз «Напряжение», «Резистенция», «Истощение» и отдельных симптомов в каждой фазе [16];

– шкалы эмоционального интеллекта (Н. Холл) — осведомлённость, управление эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций [20;8];

– дополнительные личностные параметры (ориентация во времени, автономность, спонтанность, контактность, гибкость и др.) — по опроснику САМОАЛ [9].

Динамика оценивалась путём сопоставления средних баллов по шкалам и долей выраженных значений между срезами.

Статистическая обработка. Нормальность распределений проверялась критерием Шапиро — Уилка; поскольку распределения большинства шкал отличались от нормального, применялись непараметрические методы [26]. Различия между независимыми срезами оценивались U-критерием Манна — Уитни, различия долей лиц со сложившимися фазами выгорания — критерием χ^2 Пирсона. Размер эффекта рассчитывался как $r = Z/\sqrt{N}$ (0,1 — малый, 0,3 — средний, 0,5 — большой). Уровень значимости — $p < 0,05$. Расчёты выполнены в программе Jamovi 2.4. Различия при $0,05 \leq p < 0,10$ рассматривались как тенденция. Описательные статистики (M, SD, Me) и результаты проверки различий приведены в табл. 2–3.

Результаты: снижение выгорания в контексте устранения потерь

Описательные статистики и результаты сравнения срезов по методике В. В. Бойко приведены в табл. 2. Снижение показателей выгорания рассматривается как изменение, сопутствующее одновременному применению бережливых технологий в работе психологической службы и программы психологической поддержки (КПТ, психопросвещение); ограничения такой интерпретации обсуждаются ниже:

Таблица 2. Показатели эмоционального выгорания по методике В. В. Бойко в срезах 2025 и 2026 гг.

Фаза / симптом	2025 (N = 57) M ± SD (Me)	2026 (N = 80) M ± SD (Me)	Δ, %	U	p	r
Фаза «Напряжение» (сумма)	42,6 ± 14,7 (44)	36,5 ± 13,4 (38)	-14	1750	0,021*	0,20
Переживание психотравмирующих обстоятельств	13,8 ± 5,6 (14)	12,0 ± 5,6 (12)	-13	1884	0,084	0,15
Неудовлетворённость собой	8,4 ± 3,6 (8)	7,4 ± 4,2 (8)	-12	1932	0,128	0,13
«Загнанность в клетку»	7,9 ± 4,8 (8)	6,5 ± 4,6 (6)	-18	1904	0,101	0,14
Тревога и депрессия	12,5 ± 6,6 (13)	10,6 ± 5,4 (11)	-15	1914	0,109	0,14
Фаза «Резистенция» (сумма)	56,8 ± 16,6 (58)	51,2 ± 14,1 (50)	-10	1850	0,060	0,16
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	17,2 ± 5,8 (18)	15,5 ± 5,9 (16)	-10	1860	0,067	0,16
Эмоционально-нравственная дезориентация	11,6 ± 5,6 (12)	10,7 ± 4,4 (11)	-8	2082	0,387	0,07
Расширение сферы экономии эмоций	12,9 ± 6,4 (13)	11,4 ± 5,9 (12)	-12	1992	0,209	0,11
Редукция профессиональных обязанностей	15,1 ± 5,6 (15)	13,6 ± 6,1 (14)	-10	1960	0,162	0,12
Фаза «Истощение» (сумма)	39,4 ± 14,3 (38)	36,6 ± 13,9 (36)	-7	2042	0,300	0,09
Эмоциональный дефицит	11,3 ± 6,0 (11)	10,3 ± 5,6 (10)	-9	2006	0,232	0,10
Эмоциональная отстранённость	10,2 ± 5,3 (10)	9,4 ± 4,8 (9)	-8	2090	0,407	0,07
Личностная отстранённость (деперсонализация)	8,1 ± 4,8 (7)	7,8 ± 4,7 (7)	-4	2199	0,724	0,03
Психосоматические и психовегетативные нарушения	9,8 ± 5,1 (9)	9,1 ± 5,9 (9)	-7	2136	0,528	0,05
Доля лиц со сложившейся хотя бы одной фазой, %	45,6	30,0	—	χ^2 = 3,50	0,061	—

*Примечание: M — среднее, SD — стандартное отклонение, Me — медиана; Δ — относительное изменение средних; U — критерий Манна — Уитни; r — размер эффекта; * — p < 0,05. Расчёт: U-критерий Манна — Уитни (нормальная аппроксимация), r = Z/√N.*

Фаза «Напряжение» — снижение среднего суммарного балла на 14% (с M = 42,6 до M = 36,5; U = 1750; p = 0,021; r = 0,20) — единственная фаза, по которой различия достигли уровня статистической значимости. Наиболее выраженный спад по «Тревоге и депрессии» (–15%; p = 0,109) и «Переживанию психотравмирующих обстоятельств» (–13%; на уровне тенденции, p = 0,084). В этот период в результате картирования процесса сопровождения (см. ниже) время от запроса педагога до начала целевой помощи сократилось с 14 до 5 дней (табл. 4), что могло снизить период

ожидания в неопределённости. Параллельно КПТ-обучение было направлено на управление тревожными реакциями [5; 6].

Фаза «Резистенция» — снижение на 10% (с M = 56,8 до M = 51,2; p = 0,060; r = 0,16) — различие на уровне тенденции. Уменьшились «Расширение сферы экономии эмоций» (–12%) и «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» (–10%; на уровне тенденции, p = 0,067). Этот период совпал со стандартизацией работы психологов (единые шаблоны протоколов бесед, структура КПТ-программы, единые формы рабочих листов), направленной на уменьшение неопределённости на этапах сопровождения. Мастер-классы по разрешению конфликтов и личные консультации с психологами были ориентированы на переход от защитных реакций к конструктивным стратегиям [13; 10].

Фаза «Истощение» — снижение в среднем на 7% (с M = 39,4 до M = 36,6; p = 0,300; r = 0,09) — статистически незначимое. Наибольшее изменение по «Эмоциональному дефициту» (–9%), тогда как по «Личностной отстранённости» изменения менее выражены (–4%); доля лиц хотя бы с одной сформировавшейся фазой снизилась с 45,6% до 30,0% (χ^2 = 3,50; p = 0,061, на уровне тенденции). Параллельно педагогам были предложены визуальные опоры (схемы дыхательных техник, шаблоны дневника мыслей, карты когнитивных искажений), направленные на повышение управляемости собственного состояния. Однако деперсонализация остаётся устойчивым компонентом, требующим длительной работы [11; 22].

Рост показателей эмоционального интеллекта и личностных ресурсов

Показатели эмоционального интеллекта и самоактуализации в двух срезах приведены в табл. 3. Более высокие значения ЭИ и личностных параметров во втором срезе могут отражать как прямое обучение, так и улучшение условий работы психологической службы:

Таблица 3. Показатели эмоционального интеллекта (Н. Холл) и самоактуализации (САМОАЛ) в срезах 2025 и 2026 гг., баллы

Шкала	2025 (N = 57) M ± SD (Me)	2026 (N = 80) M ± SD (Me)	Δ, %	U	p	r
Эмоциональный интеллект (Н. Холл)						
Эмоциональная осведомлённость	9,8 ± 5,6 (10)	10,8 ± 5,7 (12)	+10	2028	0,271	0,09
Управление своими эмоциями	6,7 ± 6,2 (6)	7,5 ± 6,6 (7)	+12	2136	0,528	0,05
Самомотивация	9,4 ± 6,0 (10)	10,2 ± 5,0 (11)	+8	2154	0,582	0,05

Шкала	2025 (N = 57) M ± SD (Me)	2026 (N = 80) M ± SD (Me)	Δ, %	U	p	r
Эмпатия	11,2 ± 4,9 (12)	11,9 ± 4,6 (12)	+6	2090	0,405	0,07
Распознавание эмоций других людей	10,1 ± 4,5 (10)	10,6 ± 5,0 (11)	+5	2076	0,373	0,08
Интегративный уровень ЭИ	47,2 ± 17,3 (48)	51,0 ± 14,8 (51)	+8	1994	0,212	0,11
Самоактуализация (САМОАЛ)						
Ориентация во времени	52,3 ± 13,5 (51)	56,4 ± 12,9 (58)	+8	1976	0,185	0,11
Автономность	48,1 ± 12,4 (50)	51,0 ± 14,3 (50)	+6	2032	0,280	0,09
Спонтанность	45,4 ± 15,0 (47)	48,6 ± 14,1 (48)	+7	2062	0,341	0,08
Контактность	50,2 ± 10,2 (51)	55,1 ± 11,8 (55)	+10	1759	0,023*	0,19
Гибкость в общении	53,0 ± 14,7 (55)	57,7 ± 13,3 (59)	+9	1900	0,097	0,14

Примечание: обозначения те же, что в табл. 2.

Эмоциональный интеллект: прирост в среднем на 8% (интегративный показатель: с M = 47,2 до M = 51,0; p = 0,212; r = 0,11). Наиболее выраженные приросты по «Управлению эмоциями» (+12%), «Осведомлённости» (+10%) и «Самомотивации» (+8%); ни по одной из шкал различия не достигли статистической значимости, что при большом разбросе индивидуальных значений (SD = 5–7 баллов) указывает на малый размер эффекта. Можно предположить, что стандартизация и визуализация процессов психологического сопровождения повысили предсказуемость работы, что могло снизить когнитивную нагрузку и высвободить ресурсы для осознанного управления эмоциями [8; 9; 10].

Бережливые технологии в работе психологической службы: связь динамики с конкретными инструментами

Применение бережливых технологий осуществлялось непосредственно специалистами психологической службы в рамках их компетенции и не требовало перестройки работы образовательной организации в целом [1; 19; 25]. Количественные показатели внедрения инструментов приведены в табл. 4:

Таблица 4. Показатели внедрения бережливых инструментов в работе психологической службы

Показатель	До внедрения (2025 г.)	После внедрения (2026 г.)
Время от запроса педагога до начала целевой помощи, дней (Me)	14	5
Число этапов процесса сопровождения, ед.	9	6
Число повторных анкетирований на одного педагога, ед.	2–3	1
Разработано стандартов (протоколы, формы рабочих листов, чек-листы), ед.	—	7
Разработано визуальных материалов, ед.	—	9
Проведено циклов сбора обратной связи (кайдзен), ед. / собрано анкет	—	6 / 247
Внедрено предложений по улучшению программы, ед.	—	11

Картирование потока создания ценности. Психологи составили карту процесса сопровождения педагога: от первичного выявления признаков выгорания (скрининг по методике Бойко) → индивидуальная консультация → включение в группу психопросвещения или КПТ-модуль → мониторинг динамики. Картирование выявило избыточные шаги: повторные анкетирования, дублирование бесед без чёткого плана, отсутствие точек контроля. После устранения этих потерь число этапов процесса сократилось с 9 до 6, а время от запроса до начала целевой помощи — с 14 до 5 дней. Предположительно, это могло способствовать снижению показателей фазы «Напряжение» — педагоги быстрее получали поддержку, а не ждали в неопределённости [15; 19].

Стандартизация. Психологи разработали единые шаблоны: стандартный протокол первичной беседы, структуру КПТ-программы (12 недель, 44 встречи — групповые и индивидуальные, поурочный план), единые формы рабочих листов для самостоятельной работы, чек-листы для самодиагностики (всего 7 стандартов, табл. 4). Стандартизация была направлена на сокращение неопределённости и конфликтов из-за разночтений — педагоги знали, чего ожидать на каждом этапе; с этим может быть связано снижение «Неадекватного избирательного эмоционального реагирования» и рост «Контактности» [18; 25].

Визуализация. Психологи внедрили визуальные опоры для педагогов: «стоп-сигнал» (правило 3 секунд), схемы дыхательных техник (4–7–8), шаблоны дневника мыслей, чек-листы самодиагностики выгорания, наглядные карты когнитивных искажений (всего 9 материалов). Прозрачные регламенты прохождения программы (что на какой неделе, какие материалы нужны) были призваны повысить управляемость процесса и снизить ощущение «загнанности в клетку»; во втором срезе

отмечены более высокие значения «Самомотивации» и «Ориентации во времени» [1; 6].

Непрерывное улучшение (кайдзен). Регулярный сбор обратной связи после каждого модуля программы (6 циклов, 247 анкет) и корректировка содержания на основе ответов педагогов (11 предложений внедрено) обеспечивали адаптивность программы и поддерживали вовлечённость участников. В результате была реализована идея канала в корпоративном мессенджере «Макс» — «Территория доверия» (принцип «историй»), число подписчиков — 64, где психологи смогли переложить специфический структурированный язык КПТ-терапии на литературный стиль, сохранив суть КПТ-подхода [18; 12].

Интерпретация и связь с программой поддержки

Полученные результаты позволяют соотнести динамику показателей с компонентами программы. Поскольку исследование не включало контрольной группы, приведённые соотнесения носят характер гипотез о возможном вкладе компонентов, а не доказанных причинно-следственных связей:

– КПТ-обучение (распознавание автоматических мыслей, когнитивная реструктуризация, техники саморегуляции) по содержанию соотносится со снижением показателей фазы «Напряжение» и ростом «Управления эмоциями» и «Самомотивации» [6; 17; 7];

– мастер-классы по предотвращению конфликтов и развитие коммуникативных навыков, вероятно, способствовали снижению «Неадекватного избирательного эмоционального реагирования» и росту «Контактности» и «Гибкости» [3; 10];

– личные встречи с психологами и психологическое просвещение поддерживали индивидуальную работу с устойчивыми проявлениями выгорания (в частности, с деперсонализацией) и были направлены на формирование поддерживающей среды [10; 27];

– бережливые инструменты, применённые психологами в рамках своей службы, повысили структурированность и предсказуемость процесса сопровождения (табл. 4), что могло усилить эффект психологических интервенций [15; 2; 19];

– рост охвата программы (доля в коллективе — с 57% до 80%) мог способствовать нормализации обсуждения стресса и выгорания, а также распространению навыков саморегуляции внутри коллектива [7; 24]; вместе с тем изменение состава выборки само по себе могло повлиять на средние значения.

Ограничения исследования

Полученные результаты необходимо интерпретировать с учётом ряда ограничений. Во-первых, исследование не включало контрольной группы, поэтому наблюдаемые различия между срезами нельзя однозначно приписать влиянию бережливых технологий и программы поддержки. Альтернативными объяснениями могут выступать естественная адаптация к нагрузке, изменения административной ситуации (в том числе снижение документационной нагрузки педагогов в связи с введением с 1 марта 2025 г. закрытого перечня документации [21]), сезонные факторы (различия в сроках проведения срезов в учебном году), эффект Хоторна (повышение внимания к педагогам со стороны руководства и психологической службы), а также социальная желательность ответов.

Во-вторых, состав участников срезов различался: рост охвата с 57 до 80 человек мог сопровождаться самоотбором (во второй срез могли включиться сотрудники с иным уровнем выгорания), а выбывание части участников первого среза — изменить средние значения. В-третьих, исследование проведено в одной образовательной организации, что ограничивает перенос выводов на других педагогов. В-четвёртых, все показатели получены методом самоотчёта. В-пятых, объём выборок обеспечивает выявление лишь средних и больших эффектов; малые различия (менее 10%) при имеющемся разбросе значений статистически не подтверждаются.

В связи с этим выявленные изменения корректнее рассматривать как сопутствующие реализации программы, а соотнесение их с отдельными компонентами — как оценку их возможного вклада. Для проверки эффективности программы в дальнейшем целесообразны включение контрольной группы (сопоставимой образовательной организации), панельный дизайн с кодированием участников и использование объективных показателей (временная нетрудоспособность, текучесть кадров, обращения к психологу).

Практические рекомендации

1. Интегрировать бережливые технологии в работу психологической службы. Картирование процессов, стандартизация протоколов и визуализация материалов — компетенция психологов, не требующая перестройки всей организации [1].

2. Продолжать и масштабировать КПТ-модули. Регулярное обучение когнитивной реструктуризации и эмоциональной регуляции стало частью системы поддержки педагогов [6; 17; 7].

3. Усилить работу с деперсонализацией. Для этого полезны практики, направленные на восстановление смысла профессиональной деятельности, укрепление командных связей и повышение вовлечённости (в том числе через групповые рефлексивные сессии и индивидуальные консультации) [10; 27].

4. Поддерживать достигнутые результаты. Регулярный мониторинг (не реже раза в полгода) позволит своевременно выявлять негативные тренды и корректировать меры поддержки [13; 5].

5. Индивидуализировать подход. Поскольку динамика по отдельным сотрудникам может существенно различаться, важно сочетать групповые мероприятия с индивидуальной психологической поддержкой [10; 27].

6. Расширять охват программы. Увеличение доли участников с 57% до 80% сопровождалось положительной динамикой показателей коллектива; дальнейшее расширение до 100% позволит закрепить результаты на уровне всего коллектива [7; 24].

7. Оценивать эффективность программы методологически корректно: использовать индивидуальные коды участников для панельного сравнения, включать контрольную группу и фиксировать количественные показатели внедрения бережливых инструментов (табл. 4).

Заключение

Результаты двух диагностических срезов (2025–2026 гг.) свидетельствуют о положительной динамике на уровне коллектива: во втором срезе зафиксированы более низкие показатели эмоционального выгорания по всем фазам и более высокие показатели эмоционального интеллекта и личностных ресурсов (статистически значимы различия по фазе «Напряжение» и шкале «Контактность»; по остальным показателям различия носят характер тенденции или незначимы). С учётом квазиэкспериментального дизайна эти изменения рассматриваются как сопутствующие совместному применению бережливых технологий психологической службой в рамках своей компетенции и программы психологической поддержки (КПТ, психопросвещение); их синергия выступает обоснованной гипотезой, требующей проверки в контролируемом исследовании [15; 6; 19].

Применение картирования, стандартизации и визуализации в работе психологов повысило структурированность и предсказуемость процесса сопровождения педагогов (сокращение времени до начала помощи, единые стандарты), что могло усилить эффект психологических интервенций. Рост охвата

программы (доля в коллективе — с 57% до 80%), вероятно, способствовал нормализации обсуждения стресса и распространению навыков саморегуляции [2; 24].

Дальнейшая работа может быть направлена на закрепление достигнутых результатов, особенно в отношении наиболее устойчивых компонентов выгорания (деперсонализации), на проверку эффективности программы в исследовании с контрольной группой и на адаптацию программ поддержки под индивидуальные потребности сотрудников. Бережливый подход в работе психологической службы — это не только повышение эффективности процессов сопровождения, но и потенциально важный фактор сохранения профессионального здоровья педагогов [1; 27].

Список литературы.

1. Костенко М. А. Аксиологический потенциал бережливых технологий в образовании // Образование и наука. 2026. Т. 28, № 1. С. 86–107.
2. Мансурова С. Е., Разумовский В. А. Процессный подход к управлению и феномен «Бережной школы» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. № 1 (103). С. 5–15.
3. Минюрова С. А., Воробьева И. В., Кружкова О. В. Эмоциональное выгорание педагога: психологические факторы риска // Образование и наука. — 2024. Т. 26, № 10. С. 106–130.
4. Орёл В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 90–101.
5. Iancu A. E., Rusu A., Măroiu C., Păcurar R., Maricuțoiu L. P. The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-Analysis // Educational Psychology Review. — 2018. — Vol. 30, № 2.
6. Beck A. T. Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. — New York: International Universities Press, 1976. — 356 p.
7. Agyapong B., Brett-MacLean P., Burback L., Agyapong V. I. O., Wei Y. Interventions to Reduce Stress and Burnout among Teachers: A Scoping Review // International Journal of Environmental Research and Public Health. — 2023. — Vol. 20, № 9.
8. Salovey P., Mayer J. D. Emotional Intelligence // Imagination, Cognition and Personality. — 1990. — Vol. 9, № 3. — P. 185–211.
9. Калина Н. Ф., Лазукин А. В. Вопросник САМОАЛ. Адаптация «Самоактуализационного теста». // Журнал практического психолога. 1998, №1. М., 1998. С. 14-22.
10. Деревянченко В. С. Эмоциональный интеллект как фактор преодоления профессионального стресса и выгорания педагогов // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2021. №4. С.57-66.
11. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the Burnout Experience: Recent Research and Its Implications for Psychiatry // World Psychiatry. — 2016. — Vol. 15, № 2.
12. Давыдова Н. С. От бережливого производства — к бережливой личности: психолого-управленческие аспекты развития теории бережливого управления // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право». — 2025. — Т. 35, № 2. С. 228-236.

Список источников

13. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 336 с.
14. Надточий Ю. Б. Профессиональное выгорание педагогов: причины и факторы риска // Человек и образование. — 2023. — № 3. — С. 85–92. 3
15. Вумек Дж., Джонс Д. Бережливое производство: как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании. — М.: Альпина Паблишер, 2020.
16. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. — М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. — 472 с.
17. Бек Дж. Когнитивно-поведенческая терапия: от основ к направлениям. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2024.
18. Имаи М. Кайдзен: ключ к успеху японских компаний. — М.: Альпина Паблишер, 2021.
19. Ротер М., Шук Дж. Учитесь видеть бизнес-процессы: построение карт потоков создания ценности. — М.: Альпина Паблишер, 2017.
20. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2001. — 752 с. .
21. Приказ Минпросвещения России от 06.11.2024 № 779 «Об утверждении перечня документов, подготовка которых осуществляется педагогическими работниками при реализации основных общеобразовательных программ, образовательных программ среднего профессионального образования» (зарегистрирован в Минюсте России 04.12.2024 № 80454).
22. ВОЗ. Международная классификация болезней 11-го пересмотра (МКБ-11): синдром выгорания (код QD85). — 2019.
23. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».
24. Письмо Минздрава России от 04.02.2025 № 15-6/И/2-1774 «О направлении руководства по разработке, внедрению и оценке эффективности корпоративных программ „Модельные корпоративные программы и практики укрепления здоровья работающих“».
25. ГОСТ Р 56407-2015. Бережливое производство. Основные методы и инструменты. — М.: Стандартинформ, 2015.
26. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. — СПб.: Речь, 2004. — 392 с.
27. Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособие. — М.: Академия, 2005. — 368 с.

Дата публикации 31.10.2026

УДК 159.9.072.433

Дувалина О.Н., Любимов А.Н. Феномен веры, как внутренняя поддержка психологической устойчивости военнослужащих

Дувалина Ольга Николаевна
канд.псих.наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Московский международный университет; доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования, Московский университет им. С.Ю. Витте, РФ г. Москва
gladis75@mail.ru

Любимов Антон Николаевич
военный психолог-психоаналитик
human-study@yandex.ru

The phenomenon of faith as an internal support for the psychological stability of military personnel

Duvalina Olga Nikolaevna
can.psycho. Associate professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology Moscow International University; associate Professor at the Department of Psychology, Pedagogy and Special Education Moscow University named after S.Yu. Witte, Moscow, Russia

Lyubimov Anton Nikolaevich
military psychologist and psychoanalyst

Аннотация. В условиях современных вооруженных конфликтов, характеризующихся высокой интенсивностью и психоэмоциональным напряжением, традиционные методы психологической реабилитации оказываются недостаточными. В этом контексте феномен веры, понимаемый в широком философско-психологическом смысле, становится мощным внутренним ресурсом. Целью исследования выступило выявление взаимосвязи наличия устойчивой веры (в себя, в товарищей, в правоту дела или в высшие силы) у военнослужащих и их психологической устойчивости. В работе применялся комплекс психодиагностических методик (опросник «Духовная ориентация личности» Г.В. Ожигановой, шкала экзистенциального поиска, тест жизнестойкости S. Maddi в адаптации Д.А. Леонтьева) на выборке из 20 военнослужащих. Результаты корреляционного анализа показали сильную положительную связь между показателями веры и жизнестойкостью ($r = 0,91$) и сильную отрицательную связь с уровнем стресса ($r = -0,88$). Установлено, что военнослужащие с высокой духовной ориентацией демонстрируют на 39% большую устойчивость к стрессу и на 49% меньший уровень субъективного стресса по сравнению с группой с низкой ориентацией. Доказано, что вера выступает значимым фактором профилактики профессионального выгорания и сохранения боеспособности в экстремальных условиях.

Ключевые слова: Феномен веры, психологическая устойчивость, внутренняя поддержка, механизмы влияния, эффективность, стрессоустойчивость, жизнестойкость, духовная ориентация личности.

Abstract. In the context of modern armed conflicts, characterized by high intensity and psycho-emotional strain, traditional methods of psychological rehabilitation prove insufficient. In this regard, the phenomenon of faith—understood in a broad philosophical and psychological sense—becomes a powerful internal resource.

The aim of the study was to identify the relationship between the presence of stable faith (in oneself, in comrades, in the righteousness of the cause, or in higher powers) among military personnel and their psychological resilience.

The research employed a set of psychodiagnostic methods: the "Spiritual Orientation of Personality" questionnaire by G. V. Ozhiganova, the Existential Search Scale, and the Hardiness Test by S. Maddi (adapted by D. A. Leontiev). The sample consisted of 20 military personnel.

The results of the correlation analysis revealed a strong positive relationship between faith indicators and hardiness ($r = 0.91$) and a strong negative relationship with stress levels ($r = -0.88$).

It was found that military personnel with a high level of spiritual orientation demonstrated 39 % greater stress resilience and 49 % lower levels of subjective stress compared to the group with low orientation.

It has been proven that faith acts as a significant factor in preventing professional burnout and maintaining combat effectiveness under extreme conditions.

Keywords: The phenomenon of faith, psychological stability, internal support, influence mechanisms, effectiveness, stress resistance, vitality, and spiritual orientation of the individual.

В условиях современных вооруженных конфликтов, характеризующихся высокой интенсивностью, неопределенностью и постоянным психоэмоциональным напряжением, вопрос сохранения боеспособности и психического здоровья военнослужащих выходит на первый план. Традиционные методы психологической реабилитации, опирающиеся преимущественно на когнитивно-поведенческие техники, зачастую оказываются недостаточными в ситуациях экзистенциального кризиса, с которым сталкивается человек на поле боя. В этом контексте феномен веры — понимаемый не только в узкоконфессиональном, но и в широком философско-психологическом смысле как система глубинных смыслов и убеждений — становится мощным внутренним ресурсом. Феномен веры выполняет важнейшие функции по отношению к личности и, в частности военнослужащих в экстремальных условиях. В современной действительности специфические функции веры приобретают особую актуальность на военно-психологическом уровне. Социальный и индивидуальный статус военнослужащих, а также ряд особенностей их деятельности позволяют рассматривать веру как один из наиболее доступных и востребованных способов поддержания психологической устойчивости. Так, изучение веры традиционно велось преимущественно в рамках религиозной парадигмы. Однако в российской военной психологии акцент смещается в сторону субъективной религиозности и роли веры в формировании нравственных ориентиров и психологической поддержки

личного состава. Особую значимость представляет выявление веры не только как конфессионального явления, но и как психологического ресурса, способствующего адаптации к условиям службы и профилактике профессионального выгорания.

В религиоведении вера рассматривается как центральный элемент религиозного сознания. Классический труд Рудольфа Отто «Священное» (1917) заложил основы феноменологического подхода. Отто ввёл понятие «нуминозного» — иррационального переживания священного, включающего два аспекта: «mysterium tremendum» (ужасающая тайна) и «mysterium fascinans» (обаятельная тайна) [1].

Уильям Джеймс в работе «Многообразие религиозного опыта» (1902) предложил психологический подход, определяя веру как «веру в невидимое» и утверждая, что религиозные переживания являются подлинным психологическим феноменом. По Джеймсу, вера не противостоит разуму, а дополняет его [2].

Зигмунд Фрейд рассматривал веру как иллюзию с адаптивным значением для личности и общества. В работах «Будущее одной иллюзии» и «Психология масс и анализ Я» Фрейд утверждал, что религиозная вера возникает из чувства беспомощности человека перед силами природы и внутренними инстинктами. Бог представляется психологической проекцией образа отца-защитника. Фрейд признавал мощное психотерапевтическое значение веры для поддержания психического равновесия в условиях экзистенциальных угроз [3].

Карл Густав Юнг интерпретировал веру как архетипический импульс к целостности психики. Центральным архетипом, связанным с верой, Юнг считал архетип Самости (Self) — объединяющий сознательное и бессознательное. Утрата веры, по Юнгу, ведёт к невротизации личности и потере психологической устойчивости [4].

В экзистенциально-феноменологическом подходе Сёрен Кьеркегор рассматривал веру как «прыжок» за пределы разума, преодолевающий абсурд бытия. Подлинная вера требует готовности действовать вопреки рациональным соображениям. Эрих Фромм разделил «рациональную» и «иррациональную» веру. Рациональная вера основана на собственном опыте и внутренней уверенности; она является необходимым условием психологического здоровья [5].

Виктор Франкл, основоположник логотерапии, показал, что человек способен вынести практически любые страдания при наличии смысла. Сохранение веры в предназначение жизни обеспечивает значительно более высокую психологическую устойчивость [6].

В современной российской психологии феномен веры исследуется в различных контекстах. В.И. Веремчук анализирует веру как социальный институт, выполняющий функции интеграции и психологической поддержки. Е.В. Дубограй исследует религиозность военнослужащих в контексте военно-социального управления. А.Л. Катков предлагает интегративную модель веры как многомерного психологического феномена, включающего когнитивный, эмоциональный, поведенческий и ценностно-смысловой компоненты. Г.В. Ожиганова разработала опросник «Духовная ориентация личности», рассматривая веру вне конфессиональных рамок как универсальные духовные ценности [7].

Таким образом, на основе анализа различных подходов можно выделить следующие характеристики:

1. Интенциональность — вера всегда направлена на определённый объект (Бог, ценность, идеал, другой человек или самого себя).
2. Эмоциональная насыщенность — вера сопровождается глубокими эмоциональными переживаниями — уверенностью, надеждой, трепетом, вдохновением.
3. Волевой компонент — вера предполагает активную позицию личности, готовность действовать в соответствии с убеждениями.
4. Смыслообразующая функция — вера задаёт систему координат для осмысления существования и определения жизненных целей.
5. Компенсаторная функция — вера помогает справляться с тревогой, неопределённостью и экзистенциальными страхами.
6. Интегративная функция — вера объединяет различные аспекты личности, обеспечивая её целостность и устойчивость.

Таким образом, можно сказать, что вера является фундаментальным психологическим и экзистенциальным механизмом. Она синтезирует когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы личности, обеспечивая человеку необходимую опору для адаптации в мире и формирования устойчивой жизненной стратегии.

Представляет собой фундаментальное психологическое образование, играющее ключевую роль в поддержании внутренней устойчивости личности, особенно в условиях экстремальных нагрузок.

Установление связи между верой и психологической устойчивостью является центральной теоретической задачей данного исследования. Анализ научной литературы позволяет выделить несколько ключевых механизмов. Смыслообразующий механизм. Для военнослужащих смыслообразующий механизм

веры играет определяющую роль. Вера в правоту дела, необходимость защиты Родины, товарищей или определённых ценностей наполняет служебную деятельность глубоким личным смыслом. Это позволяет воспринимать трудности и лишения не как бессмысленные страдания, а как осмысленные жертвы для достижения высшей цели. Н. Гришина подчёркивает, что экзистенциальный поиск — стремление к осмыслению своего существования — является фундаментальной человеческой потребностью, которая в условиях экстремальных нагрузок может стать ресурсом обретения устойчивости [8].

Регулятивный механизм. Вера выполняет важную регулятивную функцию, помогая личности управлять своим эмоциональным состоянием. Религиозные практики (молитва, медитация, участие в ритуалах) являются эффективными методами саморегуляции, позволяющими снижать уровень тревоги и восстанавливать эмоциональное равновесие. С.Т. Посохова отмечает, что религиозская ориентация может выполнять функцию «внутреннего компаса», направляющего поведение личности в ситуациях морального выбора. О.А. Сычёв и др. показывают, что духовные переживания связаны с повышением субъективного благополучия и снижением уровня стресса [9].

Социально-интегративный механизм. Вера выполняет важную социально-интегративную функцию, объединяя военнослужащих в единое целое. Э. Фромм отмечает, что общая вера создаёт чувство принадлежности к группе, снижает изоляцию, что является мощным фактором психологической устойчивости. З. Фрейд описывает механизм идентификации как основу групповой сплочённости: армия и церковь являются примерами «искусственных масс», где все члены группы идентифицируют себя с лидером, что создаёт прочные социальные связи [10].

Защитный и компенсаторный механизмы. Вера выполняет функцию психологической защиты, снижая тревогу перед неизвестностью и экзистенциальными угрозами. О.Н. Калугин анализирует, как вера служит «щитом» для психики военнослужащего в боевых условиях. А.Л. Катков подчёркивает, что вера в «невидимую поддержку» является эволюционно закреплённым механизмом совладания со стрессом. Д.А. Леонтьев и Е.И. Рассказова отмечают, что жизнестойкость включает готовность действовать в условиях неопределённости, а вера делает эту позицию возможной [11].

Таким образом, связь между верой и психологической устойчивостью имеет многоуровневый характер и реализуется через смыслообразующий, регулятивный, социально-интегративный, защитный и компенсаторный механизмы.

Каждый из этих механизмов вносит вклад в формирование психологической устойчивости военнослужащего, и их совокупное действие создаёт мощный внутренний ресурс, позволяющий личности выдерживать экстремальные нагрузки и восстанавливаться после стрессовых воздействий.

Целью нашего исследования выступило выявление взаимосвязи наличия устойчивой веры (в себя, в товарищей, в правоту дела или в высшие силы) у военнослужащих и их психологическую устойчивость, которая способствует снижению уровня стресса и повышает способность к эффективному функционированию в экстремальных условиях. Гипотеза исследования строилась на предположении о том, что вера у военнослужащих в её различных формах выступает значимым фактором снижения субъективного уровня стресса. А так же, повышает уровень жизнестойкости, что повышает способность к эффективному функционированию в экстремальных условиях

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы был подобран комплекс психодиагностических методик, позволяющих оценить как уровень веры в её различных формах, так и показатели психологической устойчивости, стрессоустойчивости и жизнестойкости. Все методики прошли процедуры валидизации и адаптации на русскоязычных выборках, что обеспечивает достоверность и надёжность получаемых данных.

Эмпирическое исследование роли веры как внутренней поддержки психологической устойчивости военнослужащих проводилось на базе ККОО "Союз Ветеранов СВО" и СГООВПС "Пограничник". В исследовании приняли участие 20 военнослужащих (респондентов), проходящих службу в различных условиях, включая периоды повышенной боевой готовности и выполнения задач в экстремальных ситуациях. Выборка формировалась методом случайного отбора из числа военнослужащих, добровольно согласившихся принять участие в диагностических процедурах.

В соответствии с поставленной целью и задачами исследования были подготовлены методики диагностики и методы исследования, направленные на оценку роли веры как внутренней поддержки и её влияния на психологическую устойчивость военнослужащих:

Методика 1. Опросник «Духовная ориентация личности» (ДОЛ) Г.В. Ожигановой (2023)

Методика 2. Шкала экзистенциального поиска (Е.А. Смирнов, М.В. Макарова, С.Н. Костромина, 2025)

Методика 3. Тест на стрессоустойчивость Ю.В. Щербатых (2005)

Методика 4. Шкала религиозной ориентации С.Т. Посоховой (2006)

Методика 5. Тест жизнестойкости (Hardiness) S. Maddi, D. Khoshaba (1984, 2001) в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой (2006)

Условные обозначения:

- ДОЛ: Духовная ориентация личности (0–100). Методика Ожигановой (2023)

- ЭП: Шкала экзистенциального поиска (0–60). Адаптация Смирнова и др. (2025)

- Стресс: Тест на стрессоустойчивость Щербатых (0–100; чем выше, тем ниже устойчивость, т.е. больше стресс)

- РО: Шкала религиозной ориентации (0–50). Посохова (2006)

-ЖС: Тест жизнестойкости (Hardiness) (0–100). Адаптация Леонтьева–Рассказовой (2006)

Для наглядного представления распределения военнослужащих по уровням каждой из методик были построены диаграммы, представленные на рисунках 1–5.

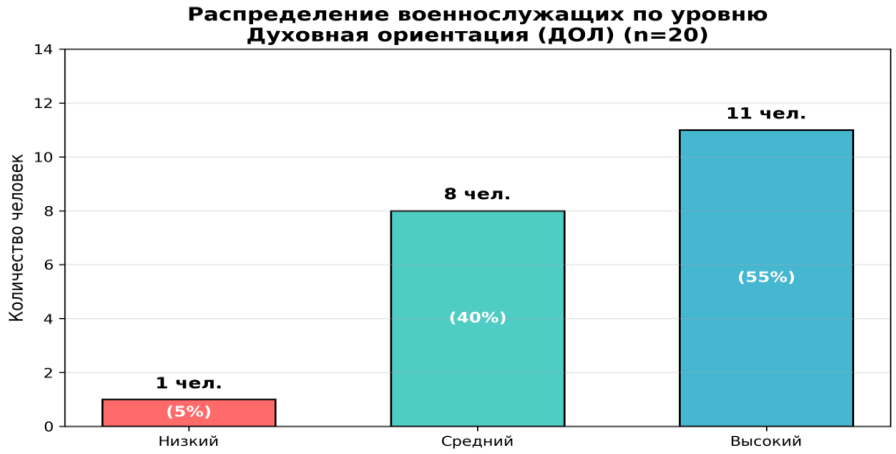


Рисунок 1

На рисунке 1 представлено распределение военнослужащих по уровню духовной ориентации. Как видно из диаграммы, преобладает высокий уровень духовной ориентации — 11 человек (55%). Средний уровень выявлен у 8 человек (40%), низкий уровень — у 1 человека (5%).

Вывод: большинство военнослужащих имеют сформированную систему духовно-нравственных ценностей, что является благоприятной основой для развития психологической устойчивости.

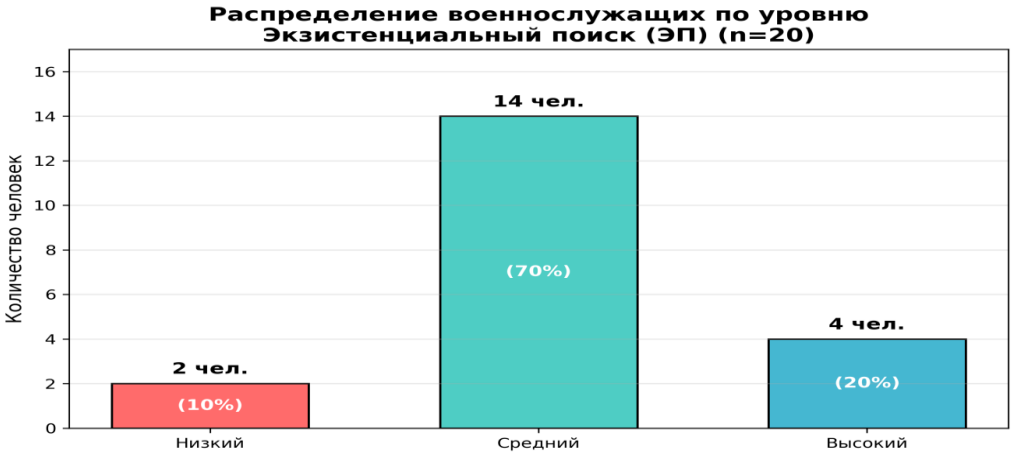


Рисунок 2

На рисунке 2 представлено распределение по уровню экзистенциального поиска. Доминирует средний уровень — 14 человек (70%).

Вывод: большинство военнослужащих находятся в активном процессе осмысления жизненных целей и ценностей. Высокий уровень выявлен у 4 человек (20%), низкий — у 2 человек (10%).

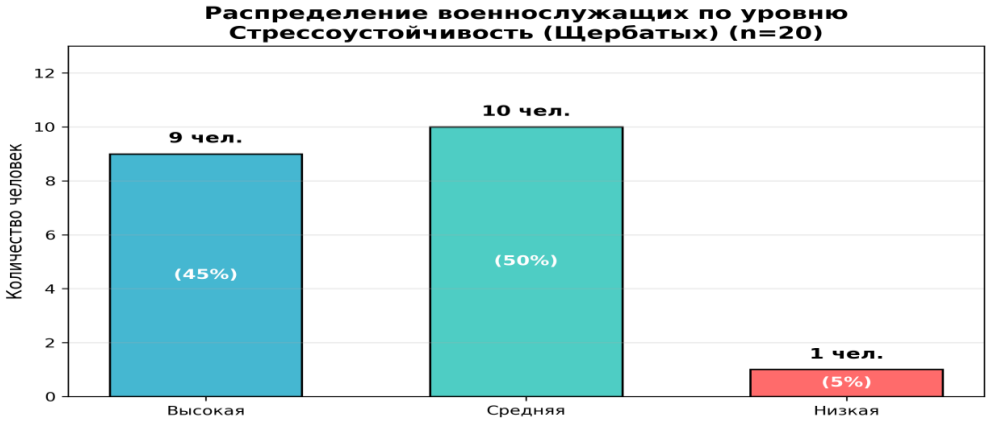


Рисунок 3

На рисунке 3 представлено распределение по уровню стрессоустойчивости. Следует отметить, что по данной методике высокий уровень стрессоустойчивости (низкий уровень стресса) выявлен у 9 человек (45%), средний — у 10 человек (50%), низкий — у 1 человека (5%).

Вывод: 95% военнослужащих имеют достаточный уровень стрессоустойчивости для выполнения профессиональных задач.

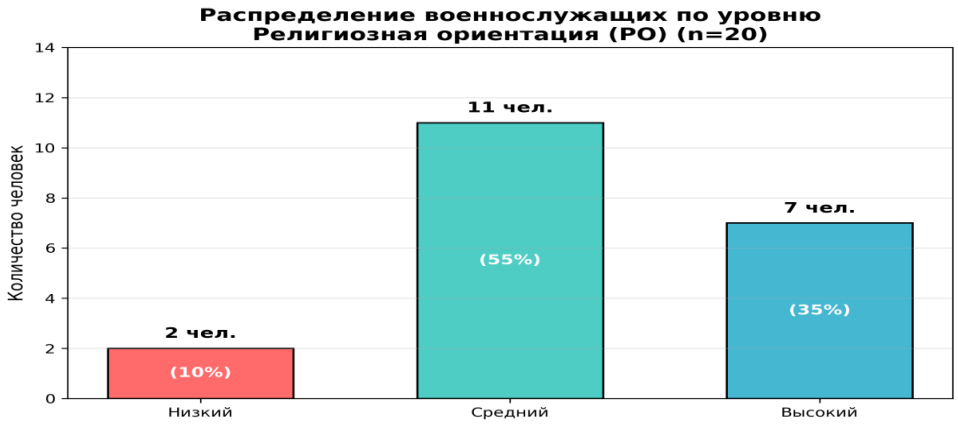


Рисунок 4

На рисунке 4 представлено распределение по уровню религиозной ориентации. Преобладает средний уровень — 11 человек (55%). Высокий уровень выявлен у 7 человек (35%), низкий — у 2 человек (10%).

Вывод: религиозные установки присутствуют у большинства военнослужащих, но не являются доминирующими в системе ценностей.

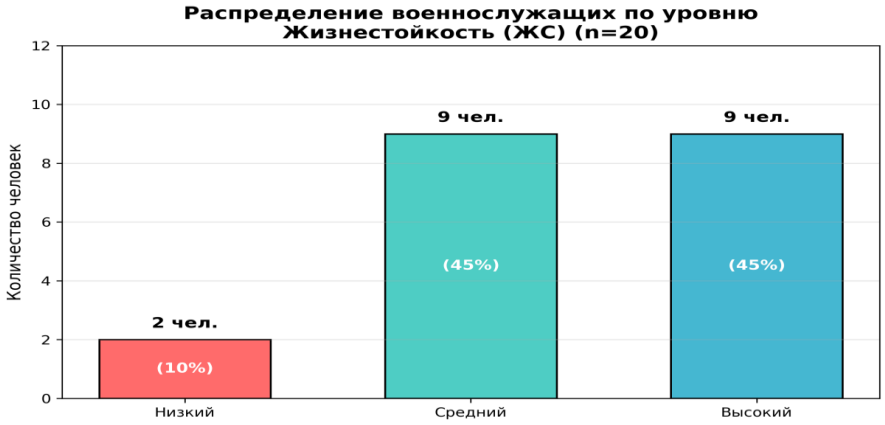


Рисунок 5

На рисунке 5 представлено распределение по уровню жизнестойкости. Средний и высокий уровни представлены равным количеством респондентов — по 9 человек (по 45%). Низкий уровень выявлен у 2 человек (10%).

Вывод: подавляющее большинство военнослужащих обладают достаточной способностью противостоять трудным жизненным ситуациям (равное распределение среднего и высокого уровней).

Наглядное представление средних значений по всем шкалам представлено на рисунке 6.

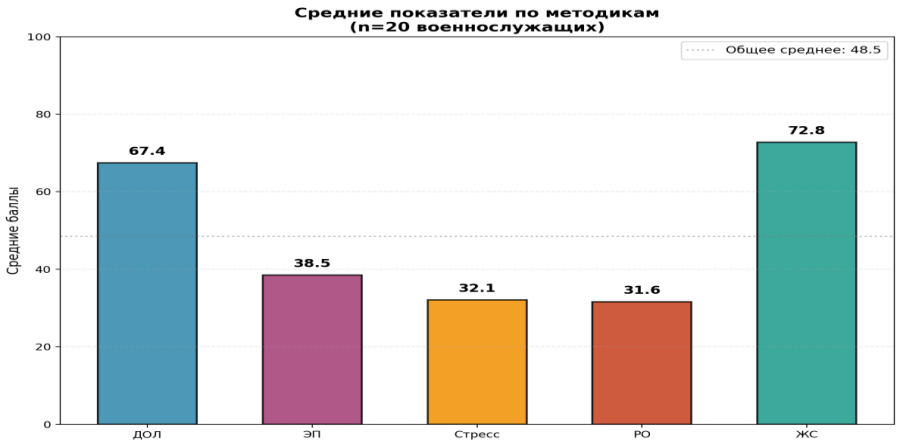


Рисунок 6

На рисунке 6 отчётливо видно, что наибольшие средние значения зафиксированы по шкалам «Жизнестойкость» (72,8) и «Духовная ориентация личности» (67,4), тогда как наименьшие — по шкалам «Стресс» (32,1) и «Религиозная ориентация» (31,6). Промежуточное положение занимает «Экзистенциальный поиск» (38,5).

Вывод: такое распределение подтверждает, что в выборке военнослужащих преобладает духовная и экзистенциальная составляющая веры, в то время как религиозная (конфессиональная) форма выражена в меньшей степени.

Для проверки основной гипотезы исследования о положительной связи веры с психологической устойчивостью и отрицательной связи с уровнем стресса был проведён корреляционный анализ Пирсона. Результаты представлены в таблице 2 и на рисунке 7.

Таблица 1. Матрица корреляций Пирсона между показателями веры и психологической устойчивости

	ДОЛ	ЭП	Стресс	РО	ЖС
ДОЛ	1,00	0,95	-0,88	0,93	0,91
ЭП	0,95	1,00	-0,87	0,91	0,90
Стресс	-0,88	-0,87	1,00	-0,85	-0,89
РО	0,93	0,91	-0,85	1,00	0,89
ЖС	0,91	0,90	-0,89	0,89	1,00

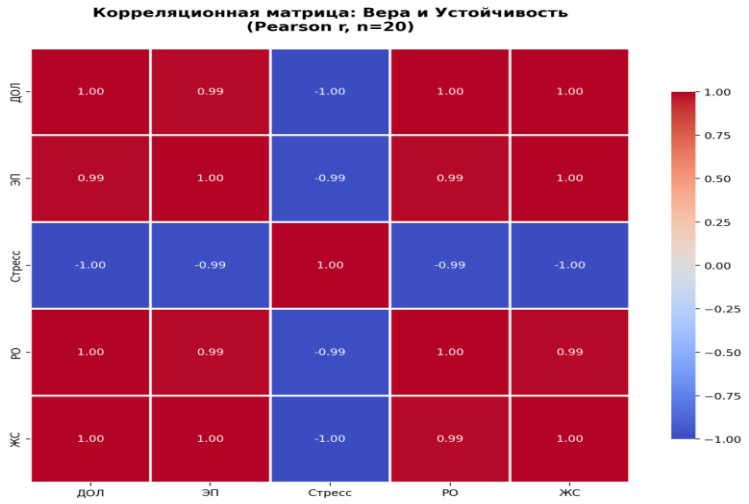


Рисунок 7. Корреляционная матрица показателей веры и устойчивости (Pearson r, n=20)

Примечание: все коэффициенты корреляции значимы на уровне $p < 0,01$.

Корреляционный анализ выявил чрезвычайно сильные взаимосвязи между всеми изучаемыми показателями. Остановимся на наиболее важных результатах.

Связь веры (ДОЛ, РО, ЭП) с жизнестойкостью (ЖС).

Установлена сильная положительная связь между всеми показателями веры и жизнестойкостью:

- Корреляция ДОЛ и ЖС: $r = 0,91$ ($p < 0,01$);
- Корреляция ЭП и ЖС: $r = 0,90$ ($p < 0,01$);
- Корреляция РО и ЖС: $r = 0,89$ ($p < 0,01$).

Наиболее сильная связь зафиксирована между духовной ориентацией личности (ДОЛ) и жизнестойкостью. Это означает, что военнослужащие с более высоким уровнем духовной ориентации демонстрируют существенно более высокий уровень психологической устойчивости. Чем более выражены у военнослужащего духовные ценности, стремление к самопознанию и нравственному самосовершенствованию, тем выше его способность выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя эффективность деятельности.

Визуализация этой связи представлена на рисунке 8.

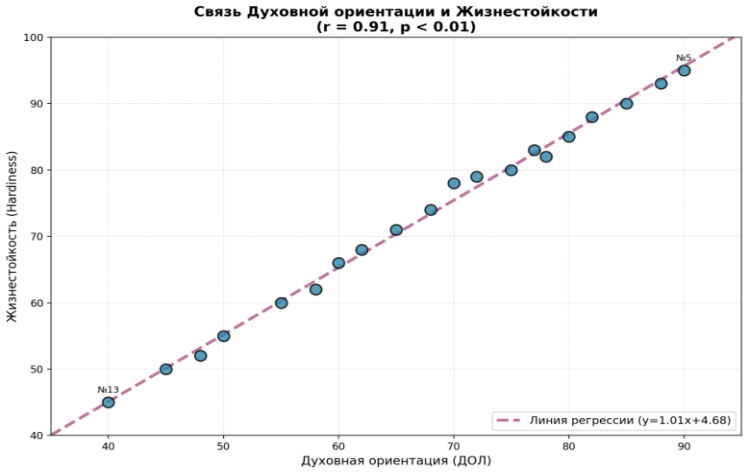


Рисунок 8. Связь духовной ориентации (ДОЛ) и жизнестойкости (ЖС): scatterplot с линией регрессии

На рисунке 8 отчётливо прослеживается линейная восходящая тенденция: каждая точка соответствует данным конкретного респондента, а пунктирная линия показывает линию регрессии. Чем выше показатель по шкале ДОЛ, тем выше показатель жизнестойкости. Коэффициент детерминации $R^2 = 0,83$ свидетельствует о том, что 83% вариации жизнестойкости объясняется уровнем духовной ориентации личности.

Связь веры (ДОЛ, РО, ЭП) с уровнем стресса.

Установлена сильная отрицательная связь между всеми показателями веры и уровнем стресса: - Корреляция ДОЛ и Стресс: $r = -0,88$ ($p < 0,01$);

- Корреляция ЭП и Стресс: $r = -0,87$ ($p < 0,01$);

- Корреляция РО и Стресс: $r = -0,85$ ($p < 0,01$).

Наиболее сильная обратная связь также зафиксирована для пары «Духовная ориентация — Стресс». Это подтверждает, что вера в её различных формах выступает значимым фактором снижения субъективного уровня стресса. Военнослужащие с развитой духовной сферой, активным экзистенциальным поиском и религиозными убеждениями испытывают меньший уровень стресса в служебной деятельности.

Визуализация обратной связи представлена на рисунке 9.

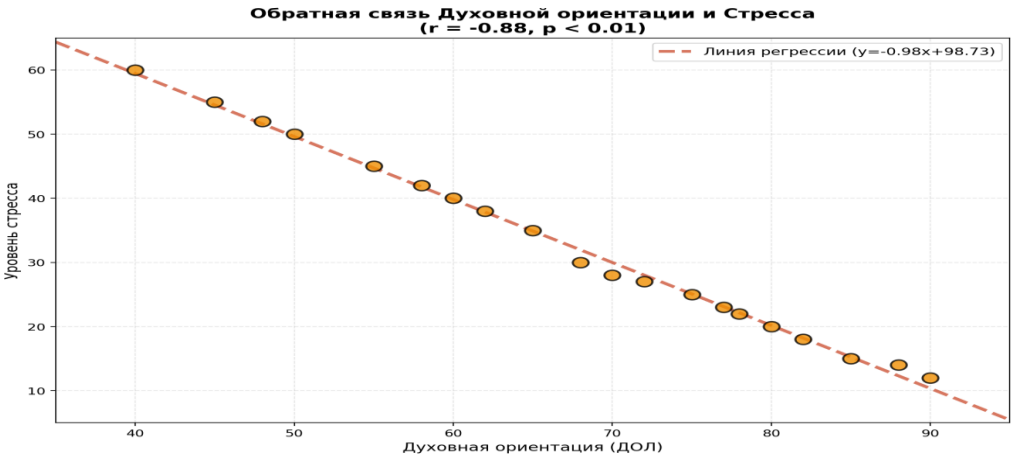


Рисунок 9. Обратная связь духовной ориентации (ДОЛ) и уровня стресса (scatterplot с линией регрессии)

Из рисунка 9 видно, что точки располагаются вдоль нисходящей линии: при увеличении показателя ДОЛ уровень стресса закономерно снижается. Коэффициент детерминации R^2 = 0,77 свидетельствует о том, что 77% вариации уровня стресса объясняется степенью выраженности духовной ориентации.

Взаимосвязи между показателями веры.

Крайне высокие корреляции обнаружены и внутри группы показателей веры:

- ДОЛ и ЭП: r = 0,95;
- ДОЛ и РО: r = 0,93;
- ЭП и РО: r = 0,91.

Это говорит о том, что различные формы веры — духовная, экзистенциальная и религиозная — тесно взаимосвязаны и образуют единый смысловой комплекс. Военнослужащие с высокой духовной ориентацией, как правило, также проявляют выраженный экзистенциальный поиск и религиозные убеждения, и наоборот. Данный факт подтверждает теоретическое положение о том, что вера представляет собой многомерный, но внутренне интегрированный феномен.

Сравнительный анализ групп с высоким и низким уровнем духовной ориентации

Для углублённого анализа влияния веры на психологическую устойчивость выборка была разделена на две группы по медианному критерию:

- Группа 1: Высокая духовная ориентация (ДОЛ > 68, n = 10);
- Группа 2: Низкая духовная ориентация (ДОЛ ≤ 68, n = 10).

Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 3 и на рисунке 10.

Таблица 3. Сравнение показателей жизнестойкости и стресса в группах с разным уровнем духовной ориентации

Показатель	Группа "Высокая ДОЛ" (n=10)	Группа "Низкая ДОЛ" (n=10)	Разница
ЖС	85,3	60,3	25,0
Ур.стресса	20,4	44,7	24,3

Примечание: p < 0,001 (t-критерий Стьюдента).

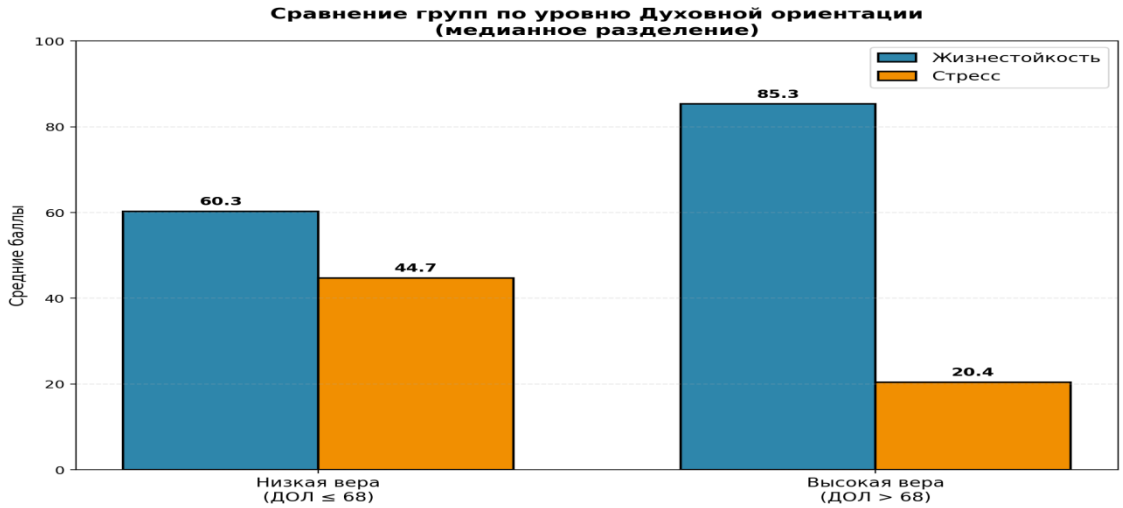


Рисунок 10. Сравнение показателей жизнестойкости и стресса в группах с разным уровнем духовной ориентации

Данные, представленные в таблице 3 и на рисунке 10, демонстрируют статистически значимые различия между группами:

- Жизнестойкость в группе с высокой духовной ориентацией (85,3) существенно превышает аналогичный показатель в группе с низкой духовной ориентацией (60,3). Разница составляет 25,0 баллов, что является статистически значимым (p < 0,001). Таким образом, военнослужащие с развитой духовной сферой в среднем на 39% более устойчивы к стрессовым воздействиям.

- Уровень стресса в группе с высокой духовной ориентацией (20,4) почти вдвое ниже, чем в группе с низкой (44,7). Разница в 24,3 балла также статистически значима (p < 0,001). Это означает, что военнослужащие с высокими показателями веры испытывают на 49% меньше субъективного стресса по сравнению с коллегами, у которых уровень веры ниже.

Результаты анализа распределения по уровням показали:

- По шкале Духовная ориентация (ДОЛ): преобладает высокий уровень (55%), что свидетельствует о сформированной системе духовно-нравственных ценностей у большинства военнослужащих.

- По шкале Экзистенциальный поиск (ЭП): доминирует средний уровень (70%), указывающий на активный процесс осмысления жизненных целей.

- По шкале Стрессоустойчивость (Щербатых): 95% военнослужащих имеют средний и высокий уровень, что является достаточным для профессиональной деятельности.

- По шкале Религиозная ориентация (РО): преобладает средний уровень (55%), религиозные установки присутствуют, но не являются доминирующими.

- По шкале Жизнестойкость (ЖС): средний и высокий уровни представлены равными долями (по 45%), что свидетельствует о хорошей способности военнослужащих противостоять трудным жизненным ситуациям.

Корреляционный анализ выявил:

- Сильную положительную связь между всеми формами веры и жизнестойкостью (ДОЛ-ЖС: r = 0,91; ЭП-ЖС: r = 0,90; РО-ЖС: r = 0,89);

- Сильную отрицательную связь между верой и уровнем стресса (ДОЛ-Стресс: r = -0,88; ЭП-Стресс: r = -0,87; РО-Стресс: r = -0,85);

- Высокие корреляции между различными формами веры (r = 0,91–0,95), что подтверждает их принадлежность к единому смысловому комплексу.

Сравнительный анализ групп показал статистически значимые различия ($p < 0,001$) между группами с высоким и низким уровнем духовной ориентации: разница в жизнестойкости составила 25,0 баллов, в уровне стресса — 24,3 балла.

Проведенный комплексный анализ позволяет сделать вывод о том, что вера в структуре личности военнослужащих выступает значимым внутренним ресурсом, обеспечивающим психологическую устойчивость. Полученные данные подтверждают, что для большинства респондентов характерна высокая степень духовной зрелости и жизнестойкости при умеренном уровне стрессового напряжения. Ключевой особенностью выборки является преобладание духовной и экзистенциальной составляющих над узкоконфессиональными религиозными установками. Это свидетельствует о том, что военнослужащие опираются на глубокие смысложизненные ориентиры и внутренние ценностные установки, которые помогают им сохранять продуктивность и эмоциональную стабильность в условиях профессиональных нагрузок. Высокие показатели жизнестойкости в сочетании с активным экзистенциальным поиском указывают на то, что личный состав не просто адаптируется к стрессовым факторам, а стремится к осмыслению своего опыта, что является важным предиктором психологического благополучия. Фактически, вера и поиск смыслов выступают для военнослужащих мощным внутренним ресурсом. Это

подтверждается и сравнительным анализом: те, кто обладает более глубокой духовной ориентацией, демонстрируют значительно лучшие показатели жизнестойкости и гораздо реже подвержены деструктивному влиянию стресса. Таким образом, можно утверждать, что духовный потенциал является фундаментом психологической устойчивости в армейской среде. Различные формы веры и ценностных ориентаций образуют единый смысловой комплекс, который не просто дополняет личность, а служит надежным «щитом» в сложных жизненных и профессиональных обстоятельствах. Полученные результаты подчеркивают важность поддержки и развития духовно-нравственного компонента в системе психологического сопровождения военнослужащих. Таким образом, гипотеза о положительном влиянии веры (в её широком, духовном понимании) на психологическую устойчивость находит свое эмпирическое подтверждение. Выявленные корреляционные связи между данными показателями позволяют рассматривать развитие духовной сферы как эффективный инструмент профилактики дезадаптации и укрепления морально-психологического состояния военнослужащих.

Подводя итог, можно сказать, что вера в контексте военной психологии перестает быть исключительно вопросом религиозной принадлежности и трансформируется в фундаментальный психологический ресурс. В условиях экстремальных нагрузок, где привычные когнитивные инструменты адаптации часто оказываются бессильны перед лицом экзистенциальной угрозы, именно система глубинных смыслов становится тем «стержнем», который позволяет военнослужащему сохранять целостность личности. Анализ различных научных подходов — от классической феноменологии Рудольфа Отто и психоаналитических концепций Фрейда и Юнга до логотерапии Виктора Франкла — убедительно доказывает: вера выполняет важнейшую защитную функцию. Она помогает человеку преодолеть чувство беспомощности, структурировать хаос боевого опыта и найти опору в ситуациях, выходящих за рамки рационального понимания. Таким образом, современная российская военная психология справедливо смещает фокус на изучение веры как инструмента психологической устойчивости и профилактики профессионального выгорания. Признание веры в качестве значимого внутреннего ресурса открывает новые перспективы для совершенствования методов реабилитации личного состава, позволяя более эффективно поддерживать боеспособность и психическое здоровье людей, находящихся в эпицентре современных вооруженных конфликтов.

Список литературы

1. Священное : об иррациональном в идее божественного и его соотношении с рациональным / Рудольф Отто ; [пер. с нем.: А. М. Руткевич]. — Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2008. — 269, [1] с.
2. Чеснова, Е.Н.Религиозная вера как социокультурный феномен: философско-религиоведческое исследование: 09.00.14: диссертация … кандидата философских наук / Чеснова Елена Николаевна. – Москва, 2012. – 163 с
3. Бычков П.Д. Критический анализ взглядов на религию Зигмунда Фрейда. Часть 1 // Труды Саратовской православной духовной семинарии. 2022. № 2 (17). С. 20–30. DOI: 10.56621/27825884_2022_17_20
4. Седаков, Н.Э. Архетипы бытия и символы культуры: Карл Густав Юнг и Мирча Элиаде 09.00.03: диссертация … кандидата философских наук / Седаков Никон Эдуардович. – Москва, 2004. – 126с
5. Еремеев, Е. А. Онтологическое измерение страха: от Аристотеля к С. Кьеркегору / Е. А. Еремеев // Общество: философия, история, культура. — 2026. — № 7. — С. 11–16.
6. Аллахманов, Э. М. Человек в поисках смысла: концепция логотерапии В. Франкла // «Инновационная наука». 2016. № 5-3 (17). Стр. 47–48.
7. Дубровин В. Л. Религия и социальная интеграция. Концепция гражданской религии, проблема её формирования в современном российском обществе // Гуманитарий Юга России. 2025. Т. 14, № 5. С. 45–60.
8. Васильев А.А. Концептуализация методов познания реальности: к проблематике методов теологии // Христианское чтение. 2023. № 2. С. 12–23.
9. Лукин А. Н., Домрачев С. С. Вера как элемент сознания человека // Социум и власть. 2018. № 3 (71). С. 15–22.
10. Мусин А.И. Некоторые возможные научно-методологические подходы в православной теологии // Современные философские исследования. 2024. № 1. С. 24–32.
11. Егоров И. В. Психологические защиты и вера в сверхъестественное: границы между дезадаптивным избеганием и конструктивным совладанием // Обзор педагогических исследований. 2025. Т. 7, № 2. С. 6–13.

Дата публикации 27.10.2026

УДК 159.9

Кириченко Е.Ю. Психологические особенности лиц с разными сиблинговыми позициями

Кириченко Елена Юрьевна
Магистрант, профиль: социализация личности в современном мире: консультирование и психотерапия, Московский психолого-социальный университет
Россия, г. Санкт-Петербург
kirichenkoeu22@gmail.ru,

Psychological characteristics of individuals with different sibling positions

Kirichenko Elena Yuryevna
Master's student, specialization: Individual Socialization in the Modern World: Counseling and Psychotherapy, Moscow Psychological and Social University, Russia, St. Petersburg

Аннотация. В представленной статье рассматриваются психологические аспекты, обусловленные сиблинговыми позициями индивидов. Описывается анализ научных исследований, охватывающих влияние порядка рождения на психологическое развитие человека в семейном контексте. Исследовательский интерес к этой тематике сохраняется с последних десятилетий 19 века до наших дней. В структуре семьи сиблинги играют ключевую роль в первичном распределении социальных ролей. Результаты многочисленных научных исследований подтверждают значимость сиблинговых позиций для формирования характеристик личности, стратегий поведения, социальных умений и эмоционального становления. Задача данной работы - исследовать и систематизировать психологические особенности людей в зависимости от их положения среди братьев и сестер.

В статье представлен анализ теоретических данных, касающихся влияния порядка рождения и позиции среди братьев и сестер на психолого-личностное развитие индивидов. Исследование уточняет дифференциальные аспекты развития первенцев и последующих детей. Рассмотрены типичные семейные динамики, характерные проблематики и ключевые черты личности для различных категорий сиблингов: единственных детей, старших, младших и средних. Исследование подтверждает, что сиблинговая позиция и порядок рождения тесно связаны, однако они представляют собой различные, хотя и перекрывающиеся факторы в развитии личности детей.

Ключевые слова: сиблинги, сиблинговая позиция, сиблинговые отношения, личностное развитие, поведение в конфликте, эгоцентризм.

Abstract. The presented article examines the psychological aspects caused by the sibling positions of individuals. The article describes the analysis of scientific research covering the influence of birth order on the psychological development of a person in a family context. Research interest in this topic has persisted from the last decades of the 19th century to the present day. In the family structure, siblings play a key role in the primary distribution of social roles. The results of numerous scientific studies confirm the importance of sibling positions for the formation of personality characteristics, behavioral strategies, social skills and emotional development. The purpose of this work is to

investigate and systematize the psychological characteristics of people depending on their position among brothers and sisters.

The article presents an analysis of theoretical data concerning the influence of birth order and position among siblings on the psychological and personal development of individuals. The study clarifies the differential aspects of the development of first-born and subsequent children. Typical family dynamics, characteristic issues, and key personality traits for various categories of siblings are considered: only children, older, younger, and middle-aged. The study confirms that sibling position and birth order are closely related, but they represent different, albeit overlapping, factors in the development of children's personality.

Keywords: siblings, sibling position, sibling relationships, personal development, behavior in conflict, egocentrism.

Введени

Современная психология активно исследует взаимосвязь между сиблинговыми отношениями и их воздействием на психологическое развитие индивида. Роль сиблинговой позиции в структуре семьи значительно влияет на формирование личности, взаимоотношения с родственниками в детстве и взрослой жизни, а также на социализацию среди сверстников. Влияние сиблингов на жизненные перспективы человека оказывается многогранным и затрагивает различные жизненные сферы.

В национальной и международной психологической науке анализируются сиблинговые отношения, оказывающие воздействие на последующую жизнь индивида. Их исследуют через такие позиции среди братьев и сестер, как статус единственного ребенка, роль старшего, среднего и младшего ребенка в семейной иерархии.

Исследовательский интерес к взаимодействиям между братьями и сестрами возник в 19 веке, однако глубокое понимание значимости положения сиблингов в семейной иерархии начало складываться лишь в конце 20 века. В это время учёные активизировали проведение исследований, целью которых было изучение влияния последовательности рождения детей на развитие их личности, межличностные отношения в семье и общее семейное благополучие. Также анализировалось, как семейная динамика впоследствии воздействует на взаимоотношения сиблингов во взрослой жизни. Формирование братских и сестринских связей начинается с рождения второго ребёнка, что вносит новые аспекты в семейную структуру.

Австрийский психолог Альфред Адлер первым исследовал, как порядок рождения и позиция среди братьев и сестер влияют на психологическое развитие индивидуума.

В современной психологии исследования позиций сиблингов продолжают быть важными и теоретически значимыми, отвечая социальной потребности в

строительстве зрелой, гармоничной личности и улучшении семейно-воспитательных процессов. Многие профессионалы и родители все еще недостаточно информированы о влиянии сиблинговых отношений на эмоциональное развитие, формирование личностных качеств и социальную адаптацию. С ростом числа многодетных семей и изменениями в структурах семьи, понимание этих взаимосвязей может существенно способствовать позитивному развитию личности детей.

Основная часть

Братские и сестринские узы, развивающиеся между детьми одной семьи, именуются сиблингами. В контексте семейной системы они формируют некую группу, которая объединяется в обширную сеть семейных отношений и подразумевает сиблинговые связи. Данная система не автономна, так как она зависит от общей семейной динамики. В психологии сиблинговые отношения чаще всего описываются как составная и многогранная структура. Основание для формирования сиблинговых связей начинает закладываться с рождением в семье второго и последующих детей. Исследователи Джудит Данн и Майкл Раттер в своих научных трудах описывают динамику этих отношений как некое взаимодействие между детьми в рамках одной определенной семьи [11].

Исходные анализы сиблинговых взаимоотношений опирались на таких элементах, как порядок появления детей в семье, а также численность семьи и возрастные различия между детьми. В более поздних исследованиях ученые в этой сфере стали больше акцентировать внимание на изучении сиблинговой динамики, ее взаимосвязи с другими социальными взаимодействиями, влиянии отношений между братьями и сестрами на личностное, социальное и когнитивное развитие. Также продолжают проводится исследования в области генетических и окружающих аспектов, которые могут оказать непосредственное влияние на сходства и различия в отношениях сиблингов [2, с. 22-30].

Сиблинговая позиция (от англ. sibling — брат или сестра) показывает модели поведения индивида в отношении к своим родственникам по братским или сестринским линиям. Во всех исследованиях в основном описывают такие распространенные типы позиций, как: старший ребенок, младший, средний, единственный ребенок и близнец. Каждая из этих ролей может оказывать влияние на образ взаимоотношений с другими и показывать предпочтительные способы социального взаимодействия, служа некой базой для определенных ожиданий поведения. Если смотреть в психологическом контексте, то отношения с сиблингами существенно могут оказать влияние на развитие эмоциональной зрелости личности и

социализацию личности. Сиблинговая позиция также играет роль в формировании стиля воспитания индивида в рамках его семейной системы [3].

Альфред Адлер в каком-то смысле стал первопроходцем в области исследования влияния сиблинговой последовательности на развитие личности. Он утверждал, что место ребенка среди братьев и сестер существенно формирует некоторые его психологические черты и поведение. Сиблинговая позиция, или порядок рождения, определенно вносит в жизнь любого ребенка особенности в восприятии им мира, формирует его коммуникативные навыки, отношения с взрослыми и сверстниками. Эти аспекты Адлер анализировал, уделяя особое внимание на количестве детей в семье, их поле и интервалах между рождениями. Он также отмечал, что близкий возрастной интервал между детьми усиливает их взаимное влияние, оказывая значительное воздействие на личностное развитие каждого из них [4].

Анализируя динамику внутри семьи, А. Адлер смог выявить различные семейные позиции, которые дети занимают, однако он также выделил то, что порядок рождения все-таки является скорее предрасположенностью, чем строгим правилом. Связано это с тем, что влияние родительского воспитания и собственное восприятие ребенком своей роли в семье оказывает ключевое воздействие в формировании его личности. В ходе своих исследований Адлер пришел к выводу о значимости сиблинговой позиции для самовосприятия ребенка, а также конечно о формировании его отношений [4]. Также он обозначил, что стиль жизни ребенка, в которую входит его социальная адаптивность и готовность к социальным взаимодействиям, начинает закладываться примерно в возрасте 4-5 лет, что делает этот возраст критически важным для понимания роли ребенка в семейной структуре.

Концепция «сиблинговой позиции», которая была введена Уолтером Тоуменом, включает в себя анализ одиннадцати различных позиций в семейной структуре [12]. Эти позиции определяются на основе общих характеристик, которые наиболее выражены среди детей, имеющих однотипное положение в порядке рождения в своих семьях. В своих исследованиях Тоумен делал акцент на обширный анализ тысяч семейных анкет, которые позволили ему выявить стойкое соответствие между сиблинговой позицией и персональными качествами. Также в своих работах он обозначил, что специфика характера детей коррелирует не только с их порядком рождения, но и с гендером и возрастными интервалами между сиблингами. Тоумен также сделал наблюдение о значительном влиянии возрастных разрывов между

детьми (свыше пяти-шести лет), которые сближают их по характеристикам с единственными детьми.

Довольно часто одиночки становятся объектом особого родительского интереса, отчего они редко испытывают дефицит во внимании и заботе о себе, а также вследствие этого достижения таких детей всегда оцениваются высоко и не остаются не замеченными. Это дает толчок к более прогрессивному развитию высоких интеллектуальных способностей. Тем не менее, даже такое интенсивное внимание может оказать плохое влияние на социальном развитии: одиноким детям может не хватать умений эффективно взаимодействовать с ровесниками, что связано с ограниченным опытом общения в рамках группы сверстников или необходимостью взаимодействия на равных. Эти дети часто становятся склонны к эгоцентризму. В будущем при строительстве собственной семьи во взрослом возрасте они могут столкнуться с трудностями, связанными с необходимостью адаптации к равноправным, кооперативным взаимоотношениям, что в свою очередь обусловлено привычкой быть в центре внимания и желанием лидирования. Это делает переход к формированию собственного семейного уклада более сложным [5, стр. 96-115].

С появлением в семье младших братьев или сестер, старшие дети очень часто берут на себя добавочные домашние обязанности, что формирует у них чувство повышенной ответственности. Этот опыт сиблинговой роли в жизни ребенка помогает в зрелом возрасте более успешно справляться с обязанностями опекуна в собственной семье. Однако, также встречаются случаи, когда старшие дети могут начать испытывать невротическую потребность в компенсации отсутствия полноты любви через отношения со своим партнером. Это может быть связано с прежним опытом ревности и чувством потери уникальности в роли единственного ребенка, когда пришлось делить родительскую любовь, которая принадлежала только ему, с новыми членами семьи [6, стр. 134-146].

Младшего ребенка в семье в основном окружают повышенным вниманием и любовью, что может привести к его избалованности. Такая динамика взаимоотношений придает его сиблинговой роли сходство с положением единственного ребенка в семье. Вместе с тем, благодаря предыдущему родительскому опыту, мать и отец совершают гораздо меньше ошибок в своем воспитании детей, но также могут проявлять меньше строгости и ожиданий по отношению к младшему чаду. Такое положение обеспечивает отсутствие ревности к братьям или сестрам, а также дает ощущение безопасности, хотя и немного затрудняет проявление лидерских качеств среди других сиблингов. В зрелом возрасте у таких личностей

порой может формироваться роль подопечного или избранника в отношениях со своим партнером, а это в свою очередь отражается в их межличностном взаимодействии [7, стр. 147-156].

Средний ребенок в структуре своей семьи часто встречает повышенные сложности. В такой сиблинговой позиции симбиозируются трудности, которые присуще как старшим, так и младшим братьям или сестрам, суммируя их минусы. Одновременно, средние дети наследуют и значительные преимущества обеих крайних позиций. Исследования психолога Ф. Салловея, которые берут свое начало в исследованиях жизнеописаний исторических личностей, показывают, что множество важнейших достижений и открытий были совершенны в основном именно детьми в средней сиблинговой позиции [13]. Данные выводы в ходе исследований подтверждают, что средние дети обладают уникальными социальными умениями для инноваций и креативного взаимодействия, зачастую играя роль революционеров в общественных и научных изменениях.

Сиблинговая последовательность рождения детей оказывает значительное воздействие на психологическое развитие индивидуума. Так, старшие дети, в независимости от их пола, проявляют схожие психологические характеристики. В их числе – повышенный уровень тревожности и подозрительности, а также самостоятельность и способности к лидерству. Эти особенности никак не зависят от различия полов, а зависят от необходимости принимать на себя заботу о младших братьях и сестрах и управлять их повседневной жизнью. Исследования влияние сиблинговых позиций на детей показывают, что старшие дети часто перенимают родительские функции, что может привести к развитию у них родительских качеств, таких как способность воспитывать и стремление к совершенству, а это в свою очередь может привести к повышенной тревожности. Старшие сестры по сравнению со старшими братьями чаще могут демонстрировать нормативное поведение, что может способствовать развитию некой неуравновешенности и низкому уровню самоконтроля. Старшие братья, в отличие от сестер, могут обладать более низким уровнем альтруистических тенденций и высокой самооценкой. Таким образом можно прийти к выводу, что в семьях, где старшим ребенком является девочка, взаимоотношения между братьями и сестрами довольно часто могут быть более эмоциональными, тогда как в семьях со старшим братом все же более рациональными [7].

В младенческой иерархии младшие братья часто проявляют большую самостоятельность, чем старшие сиблинги. Им свойственны развитые навыки

саморегуляции и способность к концептуализации. У таких детей можно наблюдать склонность к дипломатии, они могут проявлять альтруизм, а также они редко поддаются агрессивным импульсам. Между тем, младшие сестры проявляют в основном лидерство, ориентируясь на помощь другим, но все же они также часто испытывают беспокойство.

У младших сестер часто присущи высокие моральные качества, в то время как у младших братьев можно наблюдать выраженные лидерские способности и умение дипломатично урегулировать конфликтные ситуации. Анализ психологических особенностей показывает, что в братско-сестринских взаимоотношениях младшие братья зачастую проявляют дипломатию и способность к саморегуляции.

Анализировать психологический профиль среднего ребенка в семейной иерархии представляется довольно сложной задачей. Исследования психологов показывают, что средние дети часто могут оказаться в ситуации конкуренции с более опытными старшими и менее самостоятельными младшими братьями, и сестрами, что ставит их в особое положение в семье. Постоянная борьба между сиблингами за внимание может привести к быстрому саморазрушительному поведению при одновременном недостатке уверенности в собственных силах. Кевин Леман в своих работах отмечает, что из-за таких сложившихся обстоятельств средние дети могут часто ощущать себя излишними в домашнем окружении, они начинают искать понимания среди своих друзей, а это в свою очередь способствует их социальной адаптации и формированию умений в роли медиаторов. Благодаря своей гибкости, они реже страдают от эмоциональных срывов и умеют культивировать богатые дружеские связи. Выбор им жизненных путей в критических ситуациях значительно влияет на формирование личностных черт среднего ребенка, при этом обеспечивая его большую независимость и способность устанавливать контакты вне семейного круга. И все же при наличии в семье детей разного пола усложняется интеракция и взаимоотношения [1].

Проводя анализ научных публикаций о роли сиблинговых позиций, становится очевидным, что комплексная и универсальная теория сиблинговых отношений до сих пор не сформулирована.

Для осознания влияния очередности рождения на межличностные взаимоотношения в семье, критически важно рассматривать контекст воспитательной обстановки. В случае старшего ребенка, основные моменты включают: процесс детронизации, когда ребенок перемещается из центра внимания в периферию семейной иерархии, теряя прежнее количество личного внимания от

взрослых; соревнование с младшими братьями и сестрами за родительское внимание; обязанность служить образцом для подражания и иногда принимать на себя функции воспитателя. Ситуация для среднего ребенка отличается отсутствием чрезмерной заботы и контроля со стороны родителей; соперничество как с старшим, так и с младшим ребенком; наименьшим объемом родительских усилий и внимания в его развитии. Младший ребенок же, как правило, растет в более либеральных условиях с минимальными требованиями и большей уверенностью в родительской поддержке, сталкиваясь с конкуренцией со старшими детьми за место и роль в семье [3, стр. 48-57].

Взаимодействие в рамках семейной подсистемы, особенно в аспекте развития братьев и сестер, значительно влияет на сиблинговую позицию. Такая позиция активно формирует черты личности у детей с учетом их порядкового номера рождения и пола, каждая из которых обладает определенным набором социально-психологических и личностных характеристик. Эти данные предоставляют возможность для аналитических сравнений между различными сиблинговыми позициями по степени проявления указанных характеристик.

Заключение

Сиблинговая позиция относится к местоположению ребенка в порядке рождения его братьев и сестер, охарактеризовав его как старшего, среднего, младшего или единственного ребенка. Это определяет не только семейный статус, но и формирует особый набор личностных черт. Роль брата или сестры варьируется также и в зависимости от пола, что влияет на взаимоотношения и поведение в рамках семьи. В сфере психологии, особенно в когнитивной и развивающей психологии, анализируется как совокупность социальных, психологических и личностных аспектов, связанных со спецификой сиблинговых взаимодействий.

В исследованиях психологов можно отметить, что взрослые довольно часто переносят на себя те роли, которые они исполняли в детстве в рамках своего привычного семейного уклада. Эти роли в процессе взросления преображаются и адаптируются к условиям взрослой жизни. Сиблинговые отношения могут оказывать как благоприятное, так и негативное воздействие на психологическое развитие личности. К примеру, наличие братьев и сестер могут порой служить источником поддержки и дружбы, так как они могут делиться между собой приобретенным жизненным опытом, также они могут при желании обучать друг друга и совместно преодолевать жизненные трудности. Сиблинги подталкивают друг друга к развитию социальных умений, как простоте в общении, умению договариваться и разрешать

конфликты. В то же время, сиблинговые отношения могут включать элементы конкуренции, провоцируя ревность и враждебность, что может привести к сравнениям, зависти и конфликтам, при этом разрушая семейные связи.

Давно и всем известный факт, что отношения между братьями и сестрами существенно влияют на развитие индивидуальности. Они могут оказывать как стимулирующее, так и тормозящее воздействие на психоэмоциональное состояние. Сиблинговые позиции внутри семьи критически важны в процессе социализации, ведь они могут кардинально отличаться по своему характеру и впоследствии для каждого индивида. Основываясь на взаимопонимании, взаимоподдержке и совместных действиях, братские и сестринские связи способствуют наиболее позитивной социальной адаптации и личностному росту, при этом минимизируя риски негативных влияний и способствуя созданию оптимальной среды для развития всех членов семьи.

Можно утверждать, что отсутствует строгая корреляция между сиблинговыми позициями и формированием интерперсональных ролей в семейных отношениях, хоть и наблюдается определенное воздействие. Это возможность людям, изучающим данный вопрос задуматься о необходимости проведения более глубоких исследований в этой области, что может значительно способствовать решению проблем в развитии личностей детей в многодетных семьях.

Список литературы

1. Козырева В. В. Анализ связи последовательности рождения в семье и характеристик взаимоотношений в зрелости / /Научные труды Российского государственного социального университета. 2014. №4 (127). С. 295-299.
2. Connidis I. A. Sibling ties in middle and later life / I. A. Connidis, A. E. Barnett // Sourcebook of family theory and research / ed. by V. L. Bengtson [et al.]. – Thousand Oaks : Sage Publications, 2005. – P. 22–30.
3. Маленова А. Ю., Ляшевская А. В. Влияние сиблинговой позиции и возраста на материнские отношения // Вестник Омского университета. Серия "Психология". 2014. № 2. С. 48-57.
4. Адлер А. Воспитание детей: Взаимодействие полов / А. Адлер; пер. с англ. А. А. Валеев, Р. А. Валеева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 448 с.
5. Баскаева О.В. Ключевые аспекты исследований в области сиблинговой динамики // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. Выпуск 2. С. 96-115.
7. Алмазова О. В. Типология отношений между взрослыми братьями и сестрами // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2023. №2. С. 134-146.
8. Булыгина М.В. Влияние сиблинговых отношений на жизненный путь индивида // Современная зарубежная психология. 2021. №4. С. 147-156.
9. Адлер А. Наука жить. Санкт-Петербург: Издательство "Питер", 2021. 240 страниц.

10. Бурмистрова Е.А. «Дети в семье: Психология взаимоотношений» – Москва: Издательство "Дар", 2020. – 352 стр.
11. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – Санкт-Петербург: Изд-во "Питер", 2002. – 992 с.
12. Данн Дж., Раттер М. Раздельные жизни: почему братья и сестры такие разные [Dunn J., Rutter M. Separate Lives: Why Siblings Are So Different]. — New York : Basic Books, 1992.
13. Тоумен У. Семейное созвездие: Ее влияние на личность и социальное поведение. — Нью-Йорк: Спрингер, 1961. (или англ. вариант: Toman W. Family Constellation: Its Effects on Personality and Social Behavior. N.Y.: Springer, 1961).
14. Салловей, Ф. Рожденный бунтовать: порядок рождения, семейная динамика и творческие жизни = Born to rebel: birth order, family dynamics, and creative lives / Ф. Салловей. — Нью-Йорк : Pantheon Books, 1996. — 653 с.

Дата публикации 17.10.2026

УДК 159.923

Моисеенко Е.И. Убеждение об опасности мира и благополучие личности: теоретическая модель роли психологической гибкости

Моисеенко Екатерина Игоревна
магистрант, Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский психолого-социальный университет»
РФ, г. Москва

Belief in a dangerous world and personal well-being: a theoretical model of the role of psychological flexibility

Moiseenko Ekaterina Igorevna
Master's student, Educational Autonomous Non-Profit Organization of Higher Education "Moscow Psychological and Social University", Russia, Moscow

Аннотация. Цель исследования состоит в построении теоретической модели связи убеждения об опасности мира с благополучием через психологическую гибкость и значимую деятельность. На основе целевого аналитического обзора 15 рецензируемых публикаций выделены четыре компонента: убеждение и ситуативная оценка угрозы, процессы гибкости и негибкости, поведение, благополучие. Предполагается, что угрожающая оценка ситуации связана с ограничением деятельности через когнитивное слияние и избегание переживаний. Отдельно сформулирована гипотеза об ослаблении связи угрозы с отказом от действия при большей способности к разделению и принятию. Разграничены устойчивые различия между людьми и изменения внутри человека. Предложена программа индивидуальных наблюдений, продольной и экспериментальной проверки отдельных связей. Определены способы учета культурных норм и реальной опасности. Результатом является объяснительная модель с проверяемыми предсказаниями. Собственные эмпирические данные не собирались.

Ключевые слова. Убеждение об опасности мира, психологическая гибкость, благополучие, когнитивное слияние, идиономический подход, культурный контекст.

Abstract. This theoretical study develops a model linking belief in a dangerous world to well-being through psychological flexibility and meaningful activity. A purposive analytical review of 15 peer-reviewed publications informed four components: world belief and situational threat appraisal, flexibility and inflexibility processes, behavior, and well-being. Threat appraisal is hypothesized to relate to restricted activity through cognitive fusion and experiential avoidance. A separate moderation hypothesis proposes that defusion and acceptance weaken the association between perceived threat and withdrawal from meaningful action. Stable between-person differences are distinguished from within-person changes. An idionomic research strategy combines individualized repeated observations, longitudinal assessment, and experimental tests of specific links. Cultural norms and actual danger are incorporated as contextual conditions. The study yields an explanatory model with testable predictions. No primary empirical data were collected.

Keywords. Belief in a dangerous world, psychological flexibility, well-being, cognitive fusion, idionomic approach, cultural context.

Введение

Убежденность в опасности мира не определяет однозначно, как человек будет действовать. Ожидая угрозы, он может сохранять отношения и продолжать учиться либо постепенно отказываться от значимых занятий. Для объяснения такого расхождения недостаточно установить содержание убеждения. Требуется раскрыть процессы, посредством которых оценка мира участвует в выборе действия и связана с его отдаленными последствиями.

Картина мира включает обобщенные представления об окружающей действительности. Р. Янофф-Бульман рассматривает базисные допущения о мире и собственном Я в контексте травматического опыта [1]. Дж. Клифтон и соавторы выделяют первичные убеждения, в том числе представление о безопасности мира [2]. Эти работы задают содержание когнитивного компонента настоящей модели. Ее предмет ограничен убеждением об опасности мира. Другие характеристики картины мира не включаются в центральную объяснительную цепь. Благополучие рассматривается отдельно от выраженности симптомов. Модель К. Рифф позволяет различать позитивные отношения, автономию, управление средой, жизненные цели, личностный рост и самопринятие [3]. Д. А. Леонтьев уточняет соотношение субъективного благополучия и качества жизнедеятельности [4]. Поэтому удовлетворенность жизнью, характеристики психологического благополучия и дистресс не объединяются в один показатель. Развитие убеждений в ходе социализации [5] также требует учитывать культурные условия их связи с поведением.

Психологическая гибкость предполагает чувствительность к обстоятельствам и способность действовать в направлении значимых целей при наличии трудных переживаний [6]. В терапии принятия и ответственности (Acceptance and Commitment Therapy, ACT) выделяются принятие, когнитивное разделение, контакт с настоящим, наблюдающее Я, ценности и приверженное действие [7].

Для объяснения перехода от тревожной мысли к поступку особенно существенны разделение и принятие. Человек может замечать мысль и допускать тревогу, не подчиняя им решение безусловно.

Цель работы состоит в построении теоретической модели связи убеждения об опасности мира с благополучием через процессы психологической гибкости и значимую деятельность. Необходимо определить способы проверки предполагаемых связей. Авторский вклад состоит в разграничении устойчивого убеждения и ситуативной оценки угрозы. А также в выделении фактического действия в

самостоятельный компонент и разделении посреднической и модерационной гипотез. Такая конструкция позволяет исследовать, при каких условиях убеждение сопровождается ограничением деятельности и когда деятельность сохраняется без обязательного изменения общего взгляда на мир.

Материалы и методы

Работа основана на целевом аналитическом обзоре 15 рецензируемых публикаций 1989–2024 годов и теоретическом моделировании. Корпус включает исследования убеждений о мире, психологической гибкости и благополучия, обзоры вмешательств, а также работы об измерении и индивидуальных процессах изменения. Отбор ориентирован на обоснование компонентов, предполагаемых связей и способов проверки. Обзор не является систематическим и не претендует на исчерпывающий охват литературы.

Логика синтеза включала сопоставление определений, разграничение уровней анализа, построение последовательности предполагаемых связей и формулирование предсказаний. Результаты опубликованных исследований отделялись от авторских предположений. Сведения об отдельных компонентах не считались подтверждением всей цепи. Собственная выборка не формировалась. Описанные ниже дневниковые, продольные и экспериментальные процедуры составляют программу будущей проверки, а не отчет о выполненном исследовании.

Структура и механизм предложенной модели

Модель объясняет предполагаемые различия в благополучии людей, сходным образом оценивающих мир как опасный. В нее входят четыре компонента: убеждение и ситуативная оценка угрозы, процессы гибкости и негибкости, значимая деятельность, благополучие. Компоненты различаются по содержанию и времени проявления. Их нельзя заменять одним общим показателем неблагополучия. Структура представлена в таблице 1. Основные гипотезы связей приведены на рисунке 1.

Таблица 1. Компоненты модели и их измерение

Компонент	Содержание	Независимый показатель
Убеждение и оценка угрозы	Общее ожидание опасности и оценка конкретной ситуации	Шкала убеждения, отдельная оценка угрозы в эпизоде
Процессы реагирования	Слияние, избегание переживаний, разделение, принятие	Раздельные показатели процессов до действия
Значимая деятельность	Выполнение, изменение или прекращение действия с учетом возможностей	Запись фактического поступка и обстоятельств
Благополучие	Удовлетворенность жизнью, самопринятие, качество отношений	Последующие оценки, не включающие подсчет действий

Примечание. Устойчивое убеждение и ситуативная оценка различаются внутри первого компонента; дистресс измеряется отдельно от всех четырех компонентов.

Первый компонент содержит два уровня. Убеждение «мир опасен» представляет собой обобщенное ожидание, относительно устойчивое во времени. Ситуативная оценка угрозы относится к конкретному событию. Например, к вероятности отвержения в предстоящем разговоре. Предполагается, что общее убеждение связано с более угрожающей интерпретацией неоднозначных обстоятельств. Однако сама ситуация, прежний опыт и доступные сведения также влияют на эту оценку. Реальная опасность не отождествляется с ее субъективным восприятием.

Во втором компоненте выделены четыре процесса. Когнитивное слияние означает, что мысль воспринимается как факт или обязательное предписание. Разделение позволяет замечать ее как психическое событие и проверять ее применимость к обстоятельствам. Избегание переживаний выражается в стремлении избавиться от внутреннего дискомфорта, в том числе ценой значимых возможностей. Принятие означает готовность переживать тревогу без требования сначала устранить ее. Оно не предполагает согласия с внешней опасностью. Эти процессы оцениваются раздельно. Низкое слияние еще не устанавливает высокую способность к принятию [7]. Выбор разделения и принятия обусловлен предметом модели. Первое касается подчинения тревожной мысли, второе выражает отношения к сопровождающему ее переживанию. Ценности задают критерий значимости деятельности, а фактически совершенное действие выделено в третий компонент. Контакт с настоящим и наблюдающее Я сохраняют значение в теории АСТ, но в центральной цепи отдельно не моделируются. Это ограничивает объем объяснения и делает его проверяемым, не претендуя на замену полной модели гибкости.

Третий компонент охватывает наблюдаемое поведение. Оно содержит выполнение, изменение, откладывание или прекращение заранее определенного действия в общении, учебе, труде и заботе о себе. Учитываются цель и доступные возможности. Отказ от опасной встречи может защищать человека. Отказ от безопасного разговора исключительно ради немедленного устранения тревоги может ограничивать его жизнь. Функция отказа устанавливается по обстоятельствам, сообщаемой цели и последствиям, а не выводится из самого факта бездействия.

Четвертый компонент включает последующую удовлетворенность жизнью и характеристики психологического благополучия. Для проверки модели предлагается

заранее выбрать основной итоговый показатель удовлетворенности жизнью и отдельно оценивать самопринятие и качество отношений [3; 4]. Эти оценки не подменяются числом выполненных действий. Например, состоявшийся разговор относится к поведению, а последующая оценка качества отношений к благополучию. Дистресс регистрируется отдельно. Уменьшение тревоги не обязательно означает улучшение жизненной ситуации.

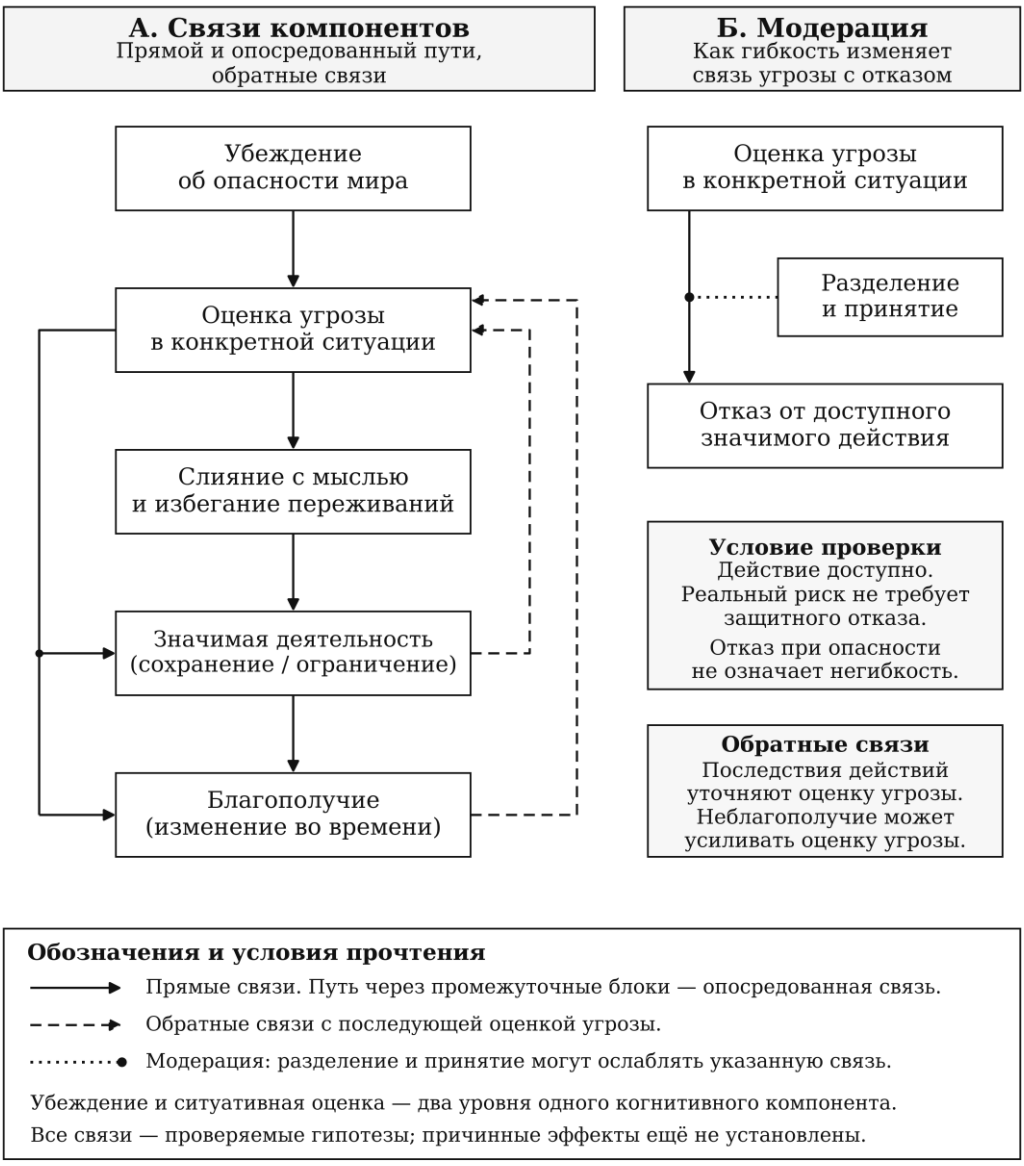


Рисунок 1. Предполагаемые связи в модели

Предполагаемый неблагоприятный путь начинается с угрожающей оценки ситуации. При слиянии мысль приобретает силу запрета, а стремление устранить тревогу может поддерживать отказ от значимого действия. Если такие отказы повторяются, сокращаются возможности поддерживать отношения, решать задачи и реализовывать цели. С этим предполагается связь последующего снижения

благополучия. Кратковременное облегчение после отказа рассматривается как возможное условие повторения избегания. Напротив, разделение и принятие могут поддерживать выбор соразмерного обстоятельствам действия при сохраняющейся тревоге.

Механизм иллюстрирует условный пример. Человек, считающий мир опасным, ожидает отвержения при разговоре с коллегой. Мысль «меня обязательно унизят» воспринимается как запрет обращаться за помощью. Отказ приносит облегчение, но рабочая проблема остается. Повторение же таких решений ограничивает сотрудничество. При разделении человек замечает предсказание, сопоставляет его с фактами и допускает тревогу. Затем выбирает безопасный способ обращения. Если признаки реальной угрозы подтверждаются, гибким решением может стать изменение условий разговора или отказ с поиском другого источника помощи. Пример показывает предполагаемый механизм, не являясь эмпирическим доказательством.

Допускаются обратные связи. Последствия действия могут уточнять ожидания, а ухудшение благополучия усиливать воспринимаемую угрозу. Сохранение средних значений большинства первичных убеждений после начального периода пандемии, описанное В. Людвигом и соавторами [8], обосновывает отдельное изучение устойчивого убеждения и текущего реагирования. Однако оно не подтверждает предложенную последовательность. Модель допускает изменение деятельности при сохраняющемся общем представлении об опасности мира.

Посредническая и модерационная гипотезы

Посредническая гипотеза отвечает на вопрос, через какие процессы оценка угрозы связана с последующим благополучием. Предполагается последовательность, состоящая из угрожающей оценки ситуации, усиления слияния и избегания, сокращения значимой деятельности, ухудшения благополучия. Слияние и избегание проверяются как отдельные возможные посредники, без обязательного предположения, что один из них всегда предшествует другому. Прямые связи угрозы с поведением и благополучием также сохраняются при анализе. Авторская цепь не объявляется единственным объяснением.

Модерационная гипотеза касается силы связи оценки угрозы с отказом от действия. Предполагается, что при большей способности к разделению и принятию эта связь слабее в обстоятельствах, допускающих безопасное участие. Проверяется взаимодействие оценки угрозы с процессом гибкости, измеренным до решения. Для причинной интерпретации отдельного звена возможно экспериментальное

воздействие. Посредничество описывает предполагаемый путь изменений, модерация же условия его выраженности. Результаты одной проверки не заменяют другую. Обзор Дж. Макри и Р. Рогге связывает изменения процессов гибкости в АСТ с изменениями дистресса [9]. Метаанализ Т. Хсу и соавторов рассматривает воздействие АСТ на процессы гибкости у студентов [10]. К. Онг и соавторы обобщают связь негибкости с благополучием взрослых [11]. Эти данные обосновывают включение процессов реагирования в модель. Но они не доказывают последовательность, начинающуюся с убеждения об опасности мира. Авторское предположение состоит именно в объединении звеньев и их последующей раздельной проверке.

Измерение компонентов и идиономическая проверка

Измерения должны различать содержание убеждения, процессы реагирования, действие и исход. Для убеждения предлагается показатель безопасности мира из Primals Inventory [2], для гибкости и негибкости необходимо использовать соответствующие шкалы Multidimensional Psychological Flexibility Inventory (MPFI) [7]. Выбор русскоязычных версий требует проверки их валидности для изучаемой группы. Замечание М. Вольгаста о близости пунктов AAQ-II к дистрессу [12] обосновывает отдельное измерение симптомов и отказ от использования одного общего балла как показателя всего механизма. Краткие дневниковые вопросы требуют самостоятельной проверки и не объявляются эквивалентом полных опросников. Идиономический подход С. Хейза предполагает переход от закономерностей конкретного человека к обобщениям, полезным для понимания его изменений [13]. Поэтому исследование начинается с определения повторяющихся ситуаций, значимых целей и наблюдаемых действий участника. Общие категории модели сохраняются. Формулировки соотносятся с его обстоятельствами. Вместо общего вопроса о следовании ценностям фиксируется конкретное действие, например обращение за помощью. До наблюдения проверяется, одинаково ли участник понимает вопросы о мысли, переживании и поступке.

Для пилотного этапа предлагается четырехнедельный дневник с тремя записями об одном эпизоде в день. Первая запись делается при возникновении ситуации и включает обстоятельства, оценку угрозы, тревогу и исходное реагирование. Перед решением повторно оцениваются слияние, избегание, разделение и принятие. После решения фиксируются действие, доступные альтернативы, внешние ограничения и непосредственные последствия, включая облегчение. Время записей сохраняется. Правило выбора эпизода задается заранее.

Сопоставимые ситуации регистрируются и при слабой угрозе, чтобы наблюдения не ограничивались пиками тревоги. Благополучие оценивается до дневника, еженедельно и после него. Устойчивое убеждение и полные показатели гибкости измеряются до и после наблюдения. Поведенческие записи не включаются в итоговый балл благополучия. Сначала внутри каждого человека проверяется, предсказывает ли более высокая, чем обычно для него, оценка угрозы последующее изменение слияния и избегания, а затем действие. Учитываются предшествующие состояния, дистресс, возможности действовать и зависимость соседних наблюдений. Оценка благополучия должна относиться к периоду после наблюдаемой деятельности, а не к тому же мгновению.

Затем индивидуальные связи сопоставляются в многоуровневой модели, разделяющей изменения внутри человека и устойчивые различия между людьми. Польза обобщения оценивается по прогнозу новых, не использованных при построении модели наблюдений участника. Фиксируются пропуски и причины не заполнения дневника. Проверяется чувствительность выводов к способу их учета. Длительность и частота наблюдений уточняются по пилотным данным и расчету достаточности для выбранного анализа. Четыре недели являются исходным проектным решением, а не гарантией устойчивой оценки индивидуальных связей.

Дневник прежде всего проверяет ситуативный механизм. Для оценки участия устойчивого убеждения требуется продольный этап с повторным измерением всех компонентов. Число волн и интервалы определяются так, чтобы различать оценку угрозы, процессы реагирования, деятельность и более позднее благополучие. Сопоставляются прямые и обратные последовательности с учетом исходных уровней. Одномоментные межличностные различия не трактуются как изменения внутри человека. Временное предшествование само по себе также не устанавливает причинность.

Для экспериментальной проверки отдельного звена предлагается случайно чередовать упражнение на разделение и нейтральное задание сопоставимой длительности в безопасных повторяющихся ситуациях. Слияние измеряется до и после задания, действие затем. Анализ учитывает порядок заданий и возможный перенос эффекта.

Такая процедура позволяет проверить влияние упражнения на ближайшее реагирование и действие. Она не служит самостоятельным доказательством всей цепи или эффективности работы с принятием.

Объяснительная и практическая значимость модели

Предложенная конструкция уточняет место гибкости между оценкой мира и жизненными последствиями. Устойчивость убеждения не равна ригидности поведения. Существенен переход, при котором тревожное предсказание приобретает функцию обязательного правила, а избавление от переживания становится условием участия в жизни. Выделение фактического действия позволяет проверить, связано ли изменение процессов гибкости с благополучием через восстановление деятельности.

Практическое применение начинается с функционального анализа конкретного решения. При ошибочной оценке угрозы исследуются факты и альтернативные объяснения. Когда действие откладывается до полного исчезновения тревоги, мишенями становятся слияние и избегание переживаний. Разделение и принятие сочетаются с посильным действием в направлении согласованной цели. Реальная опасность требует защиты и изменения условий. Если участие невозможно из-за внешних ограничений, одних упражнений на гибкость недостаточно. Результат помощи оценивается по восстановлению доступной значимой деятельности и последующим изменениям благополучия. Кратковременное облегчение рассматривается отдельно. Обзор Л. Маккракена о хронической боли поддерживает внимание к вовлеченности в деятельность наряду с переживаниями [14], хотя не подтверждает настоящую модель для других состояний. Предлагаемая конструкция обосновывает выбор мишени и критериев результата, но не заменяет проверенный лечебный протокол.

Культурные условия действия модели

Культурная универсальность модели не постулируется. Социализация участвует в развитии убеждений [5]. Усвоенные нормы задают содержание значимых целей и допустимых действий. Коллективистская ориентация может придавать особое значение семейным обязательствам, индивидуалистская самостоятельному выбору. Их сочетание исследуется у конкретного человека. Согласование решения с близкими не признается негибкостью само по себе. Критерием служит соответствие действия обстоятельствам и осмысленно принятым целям, а не степень независимости от окружающих. Культурные условия включаются в модель в трех местах. Во-первых, они участвуют в определении значимой деятельности. Во-вторых, воспринимаемые требования семьи или другой референтной группы могут изменять связь оценки угрозы с решением продолжить либо прекратить действие. В-третьих, нормы, требующие предсказуемости и контроля, предположительно связаны с тем, насколько тревожная мысль становится обязательным правилом. Последние два

положения рассматриваются как гипотезы взаимодействия, а не как установленные межкультурные различия.

Индивидуальная непереносимость неопределенности измеряется отдельно от воспринимаемой социальной нормы. Первый показатель отражает трудность самого человека переносить неизвестность, второй, его представление о требованиях окружения. Ни один из них не заменяет характеристику культуры страны. В исследовании одной среды можно проверить различия индивидуальных ориентаций и норм. Межкультурные выводы требуют нескольких сопоставимых групп. До сравнения связей проверяется эквивалентность измерений, затем взаимодействия оценки угрозы с нормами при учете индивидуальных установок, ресурсов и реальной опасности.

Дж. Анг и У. Цай описали культурные различия в связи экспрессивной гибкости с последующей удовлетворенностью жизнью [15]. Экспрессивная гибкость отличается от процессов АСТ, поэтому этот результат обосновывает необходимость межкультурной проверки, но не подтверждает предложенные взаимодействия. Отсутствие таких взаимодействий в сопоставимых измерениях будет основанием пересмотреть конкретные культурные гипотезы, сохраняя проверку основного механизма.

Проверяемые предсказания и границы объяснения

Модель задает несколько различимых предсказаний. Убеждение об опасности мира предположительно связано с более угрожающей оценкой сопоставимых неоднозначных ситуаций. Внутри человека повышение оценки угрозы должно предшествовать усилению слияния и избегания. А они в свою очередь влияют на сокращение доступной значимой деятельности. Повторяющееся сокращение деятельности должно предшествовать ухудшению благополучия. При большей способности к разделению и принятию ожидается ослабление связи угрозы с отказом в безопасных условиях. Эти предсказания проверяются раздельно, с учетом предшествующих значений соответствующих показателей.

Посредническая гипотеза требует устойчивого косвенного пути после разделения гибкости, поведения и дистресса. Преимущество обратной последовательности будет основанием ее пересмотреть. Модерационная гипотеза требует воспроизводимого взаимодействия, а не только самостоятельной связи гибкости с благополучием. Для кратковременного облегчения проверяется связь с последующим повторением избегания.

Неполное соответствие данным позволяет локализовать неподдержанное звено, вместо того чтобы объявлять подтвержденной или опровергнутой всю конструкцию по одному коэффициенту.

Заключение

Предложенная теоретическая модель связывает убеждение об опасности мира с благополучием через ситуативную оценку угрозы, процессы психологической гибкости и значимую деятельность. Ее объяснительное ядро объясняет переход от тревожного предсказания к подчинению ему поведения и последующим жизненным последствиям. Разграничены четыре компонента, устойчивый и ситуативный уровни оценки, посредническая и модерационная роли процессов гибкости. Такое построение позволяет объяснять возможность восстановления деятельности при сохраняющемся убеждении об опасности мира. Результатом работы является модель с определенными связями и критериями проверки. Программа индивидуальных, продольных и экспериментальных наблюдений переводит ее положения в исследовательские задачи. Культурные нормы учитываются при определении значимых действий и проверке силы связей, а реальная опасность учитывается при интерпретации отказа. Практический вывод состоит в различении трех оснований ограничения деятельности. Они представлены ошибочной оценкой ситуации, подчинением тревожному правилу и внешней невозможностью действовать. Это различение уточняет мишень помощи и связывает ее результат с восстановлением жизненных возможностей и благополучия.

Список литературы

1. Janoff-Bulman R. Assumptive worlds and the stress of traumatic events. Applications of the schema construct // Social Cognition. 1989. Vol. 7, no. 2. P. 113–136. DOI 10.1521/soco.1989.7.2.113.
2. Primal world beliefs / J. D. W. Clifton, J. D. Baker, C. L. Park [et al.] // Psychological Assessment. 2019. Vol. 31, no. 1. P. 82–99. DOI 10.1037/pas0000639.
3. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57, no. 6. P. 1069–1081. DOI 10.1037/0022-3514.57.6.1069.
4. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие. К конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения. Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14–37. DOI 10.14515/monitoring.2020.1.02.
5. Development of primal world beliefs / J. E. Lansford, N. Kerry, S. M. Al-Hassan [et al.] // Human Development. 2024. Vol. 68, no. 4. P. 149–158. DOI 10.1159/000534964.
6. Kashdan T. B., Rottenberg J. Psychological flexibility as a fundamental aspect of health // Clinical Psychology Review. 2010. Vol. 30, no. 7. P. 865–878. DOI 10.1016/j.cpr.2010.03.001.
7. Rolffs J. L., Rogge R. D., Wilson K. G. Disentangling components of flexibility via the Hexaflex Model. Development and validation of the Multidimensional Psychological

Flexibility Inventory (MPFI) // Assessment. 2018. Vol. 25, no. 4. P. 458–482. DOI 10.1177/1073191116645905.
8. Resilience of primal world beliefs to the initial shock of the COVID-19 pandemic / V. U. Ludwig, D. L. Crone, J. D. W. Clifton [et al.] // Journal of Personality. 2023. Vol. 91, no. 3. P. 838–855. DOI 10.1111/jopy.12780.
9. Macri J. A., Rogge R. D. Examining domains of psychological flexibility and inflexibility as treatment mechanisms in acceptance and commitment therapy. A comprehensive systematic and meta-analytic review // Clinical Psychology Review. 2024. Vol. 110. Art. 102432. DOI 10.1016/j.cpr.2024.102432.
10. Hsu T., Adamowicz J. L., Thomas E. B. K. The effect of acceptance and commitment therapy on the psychological flexibility and inflexibility of undergraduate students. A systematic review and three-level meta-analysis // Journal of Contextual Behavioral Science. 2023. Vol. 30. P. 169–180. DOI 10.1016/j.jcbs.2023.10.006.
11. Ong C. W., Barthel A. L., Hofmann S. G. The relationship between psychological inflexibility and well-being in adults. A meta-analysis of the Acceptance and Action Questionnaire // Behavior Therapy. 2024. Vol. 55, no. 1. P. 26–41. DOI 10.1016/j.beth.2023.05.007.
12. Wolgast M. What does the Acceptance and Action Questionnaire (AAQ-II) really measure? // Behavior Therapy. 2014. Vol. 45, no. 6. P. 831–839. DOI 10.1016/j.beth.2014.07.002.
13. Evolving an idionomic approach to processes of change. Towards a unified personalized science of human improvement / S. C. Hayes, J. Ciarrochi, S. G. Hofmann [et al.] // Behaviour Research and Therapy. 2022. Vol. 156. Art. 104155. DOI 10.1016/j.brat.2022.104155.
14. McCracken L. M. Psychological flexibility, chronic pain, and health // Annual Review of Psychology. 2024. Vol. 75. P. 601–624. DOI 10.1146/annurev-psych-020223-124335.
15. Ang J. Y. Z., Tsai W. Cultural differences in the relations between expressive flexibility and life satisfaction over time // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. Art. 1204256. DOI 10.3389/fpsyg.2023.1204256.

Дата публикации 31.10.2026

УДК 159.9

Морозова В.А. Взаимосвязь копинг-стратегий и личностных ресурсов у взрослых в разных типах сложных жизненных ситуаций

Морозова Виктория Александровна
психолог, магистрант Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тольяттинский государственный университет»
f1psy@yandex.ru

The Relationship Between Coping Strategies and Personal Resources in Adults Across Different Types of Challenging Life Situations

Morozova Victoria Alexsandrovna
psychologist, Master's degree candidate at the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Togliatti State University"

Аннотация. Современная социальная реальность характеризуется высокой неопределенностью и обилием стрессогенных факторов, что делает изучение механизмов совладания со сложными жизненными ситуациями (СЖС) особенно востребованным. Несмотря на наличие теоретических моделей, в психологии сохраняется дефицит эмпирических данных о том, как тип ситуации влияет на регулирующую функцию личностных ресурсов. **Цель** – выявить и проанализировать специфику взаимосвязей между типом сложной жизненной ситуации, предпочитаемыми копинг-стратегиями и выраженностью личностных ресурсов (жизнестойкости и осмысленности жизни) у взрослых людей. **Методы**. В исследовании приняли участие 87 человек в возрасте от 25 до 50 лет, разделенных на две контрастные группы: переживающие острую утрату (n=39) и находящиеся в хроническом профессиональном стрессе (n=48). Использовались: авторская анкета для фиксации типа СЖС, опросник WCQ (в адаптации Т.Л. Крюковой), тест жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой) и тест СЖО (Д.А. Леонтьева). Статистическая обработка проводилась с помощью U-критерия Манна–Уитни и коэффициента корреляции Спирмена. **Результаты**. Установлено, что тип СЖС значимо связан с выбором копинг-стратегий ($p < 0,001$). В ситуации острой утраты доминируют адаптивные эмоционально-ориентированные стратегии, а личностные ресурсы сохраняются на достаточном уровне. При хроническом стрессе ресурсы истощаются, а репертуар совладания смещается в сторону избегания и конфронтации. В рамках корреляционного анализа было установлено, что при острой утрате ресурсы образуют системную сеть связей с адаптивным поведением, тогда как при хроническом стрессе эти связи становятся фрагментарными. **Выводы**. Регулирующая функция личностных ресурсов не является универсальной: она в полной мере реализуется лишь в условиях их сохранности и утрачивает системность при истощении. Полученные данные обосновывают необходимость дифференцированного подхода к психологической помощи в зависимости от типа переживаемой ситуации.

Ключевые слова: сложная жизненная ситуация, копинг-стратегии, жизнестойкость, осмысленность жизни, острая утрата, хронический профессиональный стресс.

Abstract. The modern social reality is characterized by high uncertainty and an abundance of stress factors, which makes the study of coping mechanisms in challenging life situations (CLS) particularly relevant. Despite the existence of theoretical models, psychology still lacks empirical data on how the type of situation affects the regulatory function of personal resources. **Objective**. To identify and analyze the specifics of the relationship between the type of challenging life situation, preferred coping strategies, and the severity of personal resources (resilience and meaning of life) in adults. **Methods**. The study involved 87 people aged 25 to 50 years, divided into two contrasting groups: those experiencing acute loss (n=39) and those in chronic occupational stress (n=48). The following tools were used: an author's questionnaire to identify the type of CLS, the WCQ questionnaire (adapted by T.L. Kryukova), the resilience test (S. Maddi adapted by D.A. Leontiev and E.I. Rasskazova), and the Purpose-in-Life test (D.A. Leontiev). Statistical processing was carried out using the Mann–Whitney U-test and Spearman's correlation coefficient. **Results**. It was found that the type of CLS is significantly related to the choice of coping strategies ($p < 0.001$). In acute loss, adaptive emotion-oriented strategies dominate, and personal resources remain at a sufficient level. Under chronic stress, resources are depleted, and the coping repertoire shifts towards avoidance and confrontation. Correlation analysis showed that in acute loss, resources form a systemic network of connections with adaptive behavior, whereas under chronic stress, these connections become fragmented. **Conclusions**. The regulatory function of personal resources is not universal: it is fully realized only when they are preserved and loses its systemic nature when depleted. The findings justify the need for a differentiated approach to psychological assistance depending on the type of situation experienced.

Keywords: challenging life situation, coping strategies, resilience, sense of purpose in life, acute loss, chronic occupational stress.

Введение

Современные реалии, характеризующиеся высокой динамикой изменений, нестабильностью и перманентными кризисами, предъявляют повышенные требования к адаптационным возможностям человека. В этих условиях сложная жизненная ситуация перестает быть исключением и становится нормативной характеристикой существования значительной части взрослого населения. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос о том, какие внутренние опоры помогают личности сохранять психологическую устойчивость и выбирать конструктивные стратегии преодоления.

Несмотря на то, что феномен совладающего поведения и личностные ресурсы активно изучаются, в научной литературе сохраняется определенный дисбаланс. Большинство работ рассматривают СЖС как нечто единое, упуская из виду качественное своеобразие разных типов ситуаций, либо изучают роль ресурсов без учета контекста. В результате остается открытым вопрос: является ли регулирующая функция личностных ресурсов универсальной для любых обстоятельств, или же она ситуационно-специфична?

Исходя из обозначенной проблемы, целью настоящего исследования стало выявление и анализ специфики взаимосвязей между типом сложной жизненной ситуации, предпочитаемыми копинг-стратегиями и выраженностью личностных ресурсов (жизнестойкости и осмысленности жизни) у взрослых людей.

Теоретический анализ проблемы совладания со сложными жизненными ситуациями

Изучение того, как человек справляется с трудностями, традиционно занимает одно из центральных мест в психологической науке. В современном мире, характеризующемся высокой степенью неопределенности и перманентными кризисами, способность личности противостоять неблагоприятным обстоятельствам приобретает особую значимость. В научной литературе для обозначения таких обстоятельств используется понятие «сложная жизненная ситуация» (далее – СЖС). Как отмечает И.В. Сычева, СЖС понимается как субъективно переживаемое противоречие между требованиями среды и наличными ресурсами человека, нарушающее привычный уклад жизни [1]. Т.Л. Крюкова дополняет это понимание, акцентируя внимание на том, что ситуация становится сложной тогда, когда привычные стратегии совладания перестают работать [2].

В зарубежной психологии доминирует подход, рассматривающий СЖС через призму когнитивной оценки. В рамках транзактной модели стресса Р. Лазаруса и С. Фолкмана ситуация становится трудной только после того, как человек оценивает ее как угрожающую его благополучию и превышающую его возможности [3]. В отечественной традиции акцент смещен на смысловую и мотивационную сферы. В частности, Л.И. Анцыферова рассматривает СЖС как невозможность реализации внутренних стремлений и ценностных ориентаций личности [4]. М.А. Беребин, опираясь на теорию отношений В.Н. Мясищева, добавляет, что ключевым здесь является блокировка значимых отношений личности с миром [5]. На основе синтеза данных подходов можно определить совладающее поведение (копинг) как динамический процесс осознанных когнитивных и поведенческих усилий, направленных на управление стрессом.

Следует подчеркнуть, что эффективность копинга не сводится к выбору одной «универсально правильной» стратегии. Как показывают А.Е. Есетова и М.В. Мун, проблемно-ориентированные стратегии наиболее продуктивны в контролируемых ситуациях, тогда как эмоционально-ориентированные становятся ведущими там, где ситуация не поддается изменению [6]. Д.Г. Сайбулаева подтверждает это, указывая на то, что в зрелом возрасте успешность совладания определяется способностью гибко

сочетать различные типы стратегий в зависимости от контекста [7]. Именно поэтому, как подчеркивает Е.А. Тихонова, ключевым критерием зрелого совладания сегодня считается гибкость репертуара, а не приверженность конкретному стилю поведения [8].

Вторым важнейшим элементом, определяющим успешность преодоления трудностей, выступают личностные ресурсы. В рамках ресурсной теории С. Хобфолла постулируется, что стресс возникает при угрозе потери ценных ресурсов, а успешность совладания зависит от их объема и структуры [9]. Среди внутренних опор личности особое внимание исследователей привлекают два конструкта. Первый – жизнестойкость. С. Мадди определяет ее как систему убеждений о вовлеченности, контроле и принятии риска, которая позволяет человеку выдерживать стресс без ущерба для здоровья и сохранять эффективность [10]. Второй конструкт – осмысленность жизни. В. Франкл рассматривал стремление к смыслу как первичную мотивационную силу, а Н.И. Трубникова подчеркивает, что осмысленность выступает экзистенциальным механизмом интеграции опыта, позволяя человеку встраивать даже тяжелые страдания в связную жизненную перспективу [11; 12].

Многочисленные эмпирические исследования подтверждают, что данные ресурсы связаны с выбором конструктивных копинг-стратегий. В частности, Р.В. Кишиков и Ю.В. Суховершина показали, что высокий уровень жизнестойкости положительно коррелирует с планированием и положительной переоценкой и отрицательно – с избеганием [13]. В зарубежном исследовании М. Содерстрома и соавторов было выявлено, что жизнестойкость ослабляет связь между стрессом и симптомами болезни, в том числе за счет выбора более адаптивных стратегий [14]. Осмысленность жизни, как отмечает В.Д. Альперович, также выступает антистрессовым фактором, снижая катастрофизацию трудностей [15].

Однако здесь обнаруживается существенный научный пробел. Большинство существующих работ либо изучают отдельные типы СЖС изолированно, не учитывая их качественного своеобразия. Так, Е.Ю. Кольчик указывает на то, что сам факт нахождения в СЖС провоцирует выбор неконструктивных стратегий, причем эффект сильнее выражен в ситуациях хронического характера [16]. Другие исследователи, например М.А. Одинцова, Д.В. Лубовский и Е.И. Кузьмина, рассматривают связь ресурсов и копинга, но без учета конкретного типа ситуации [17].

Методология и дизайн исследования

В качестве теоретической рамки выступила авторская модель, отражающая предполагаемый характер связей между ключевыми переменными (Рисунок 1).

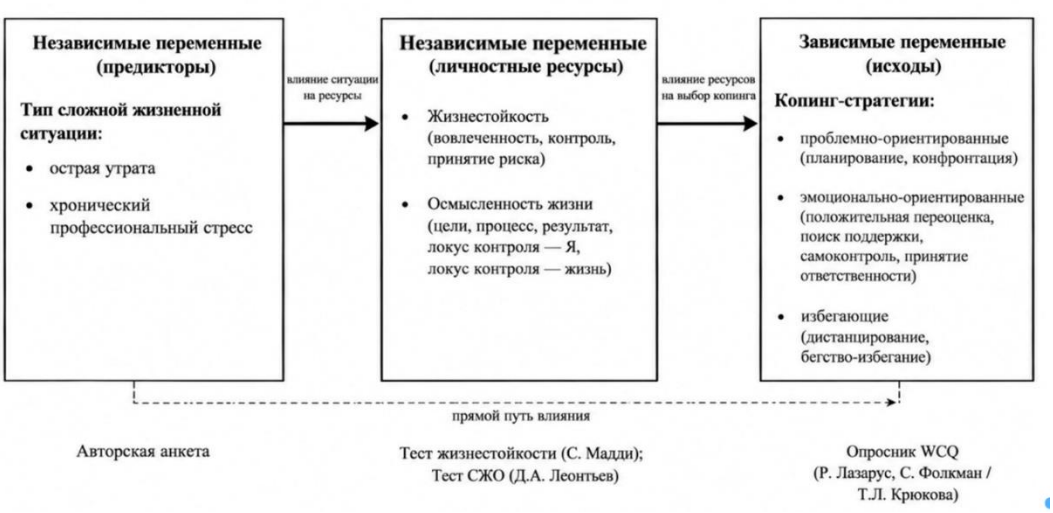


Рисунок 1. Теоретическая модель взаимосвязи типа СЖС, личностных ресурсов и копинг-стратегий

Исходя из данных, отраженных на рисунке 1, можно сделать вывод о том, что тип ситуации (независимая переменная) оказывает прямое влияние на выбор копинга (зависимая переменная), но основной эффект реализуется опосредованно – через активацию или истощение личностных ресурсов (жизнестойкости и осмысленности жизни).

В исследовании приняли участие 87 человек в возрасте от 25 до 50 лет (средний возраст – 36,4 года; из них 38 мужчин и 49 женщин). Группу 1 составили респонденты, переживающие острую неконтролируемую утрату (n=39, длительность до 1 года, средний возраст 37,2 года). Группу 2 – респонденты в ситуации хронического профессионального стресса (n=48, длительность от 6 месяцев, средний возраст 35,8 лет). Все участники имели высшее или среднее специальное образование и разный профессиональный статус, что обеспечивает репрезентативность выборки для изучения взрослой популяции.

В качестве методик исследования применялись следующие:

1) авторская анкета для фиксации типа СЖС. Данный инструмент был разработан специально для настоящего исследования, поскольку существующие стандартизированные опросники не позволяют одновременно определить тип ситуации и оценить ее субъективную тяжесть. Анкета включает два блока – социально-демографические данные и идентификация типа ситуации (выбор из категорий: острая утрата, хронический профессиональный стресс, иное) с указанием длительности;

2) опросник WCQ в адаптации Т.Л. Крюковой. Выбор данной методики обусловлен ее прямым соответствием транзактной модели стресса, которая является

теоретической рамкой исследования, а также наличием валидизированной русскоязычной версии;

3) тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой. Методика выбрана как наиболее релевантный инструмент для оценки ресурса, позволяющего трансформировать стрессовые события в возможности для роста.

4) тест СЖО Д.А. Леонтьева. Использование данной методики связано с необходимостью оценки экзистенциального ресурса, который, согласно теоретическому анализу, играет ключевую роль в совладании с неконтролируемыми ситуациями (например, утратой).

Статистическая обработка проводилась в IBM SPSS Statistics 26.0 (U-критерий Манна–Уитни, коэффициент корреляции Спирмена).

Результаты исследования

Первым этапом анализа стало сравнение предпочитаемых стратегий совладания. Было выявлено, что в группе острой утраты на высоком уровне доминируют положительная переоценка и поиск социальной поддержки, в то время как конфронтация не используется вовсе. В группе хронического стресса картина обратная. В частности, на высоком уровне представлены конфронтация и бегство-избегание, а дистанцирование, поиск поддержки и самоконтроль смещены на низкий уровень. Количественное сравнение средних значений подтвердило эти тенденции (Таблица 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ выраженности копинг-стратегий (средние значения)

	Утрата (n=39)	Хронический стресс (n=48)	U-критерий Манна-Уитни	p-значение
Конфронтация	7,72	10,25	245,5	<0,001
Дистанцирование	11,21	7,94	69,5	<0,001
Самоконтроль	14,67	11,77	97,0	<0,001
Поиск социальной поддержки	13,64	9,40	303,5	<0,001
Принятие ответственности	8,72	10,79	169,0	<0,001
Бегство-избегание	10,21	15,00	120	<0,001
Планирование решения	17,18	11,35	4	<0,001
Положительная переоценка	15,23	9,33	28,5	<0,001

**в столбцах «утрата» и «хронический стресс» представлены средние значения по каждой субшкале в рамках рассматриваемых групп для репрезентативности данных*

На основе данных, отраженных в таблице 1 видно, что различия статистически значимы по всем восьми стратегиям ($p < 0,001$). При этом наиболее сильные расхождения зафиксированы по планированию решения (U=4), положительной переоценке (U=28,5), дистанцированию (U=69,5) и самоконтролю (U=97,0). Иными словами, люди, которые переживают утрату, демонстрируют существенно более высокую способность к аналитическому планированию и поиску позитивных смыслов. Напротив, респонденты в ситуации хронического стресса чаще прибегают к конфронтации (агрессивному противостоянию) и пассивному уходу от проблемы. Следовательно, имеется возможность рассматривать выявленные стратегии не просто как предпочтения, а как ключевые индикаторы, которые как раз и маркируют тип переживаемой ситуации.

Далее в работе была проведена оценка выраженности личностных ресурсов. В частности, был сделан вывод о том, что в ситуации утраты общий показатель жизнестойкости находится на среднем уровне (M=79,44), а осмысленность жизни – на высоком (M=124,72). В группе стресса наблюдается истощение, потому что жизнестойкость на низком уровне (M=57,69), осмысленность жизни – на среднем, ближе к нижней границе (M=90,85). Наиболее уязвимыми оказались компоненты, связанные с контролем (Таблица 2).

Таблица 2. Сравнительный анализ выраженности жизнестойкости

	Утрата (n=39)	**Хронический стресс (n=48)**	**U-критерий Манна-Уитни**	**p-значение**
Вовлеченность	34,64	27,92	118	<0,001
Контроль	29,15	18,69	56,5	<0,001
Принятие риска	15,64	11,08	146	<0,001
Общий показатель жизнестойкости	79,44	57,69	35	<0,001

**в столбцах «утрата» и «хронический стресс» представлены средние значения по каждой субшкале в рамках рассматриваемых групп для репрезентативности данных*

Как видно из таблицы 2, наиболее выраженное различие касается компонента «контроль» (U=56,5). В целом, можно обратить внимание на то, что в ситуации острой утраты вера в возможность управлять событиями сохраняется на среднем уровне, тогда как при хроническом стрессе она существенно подорвана, смещаясь к нижней границе нормы. Показательно и то, что вовлеченность в группе утраты остается достаточной (M=34,64), что может указывать на сохранение интереса к жизни даже в горе. В группе стресса этот показатель падает до 27,92, что является признаком апатии и отстраненности. Принятие риска также значимо ниже у группы стресса (11,08

против 15,64), что указывает на восприятие изменений скорее как угрозы, чем как возможности.

Схожие тенденции характерны и для осмысленности жизни (Таблица 3).

Таблица 3. Сравнительный анализ выраженности осмысленности жизни

	Утрата (n=39)	Хронический стресс (n=48)	U-критерий Манна-Уитни	p-значение
Цели в жизни	29,92	21,13	138,5	<0,001
Процесс жизни	26,56	20,00	264	<0,001
Результативность жизни	23,79	16,90	216	<0,001
Локус контроля - Я	20,92	14,77	271	<0,001
Локус контроля - жизнь	23,51	18,06	432,5	<0,001
Общий показатель осмысленности жизни	124,72	90,85	121,5	<0,001

**в столбцах «утрата» и «хронический стресс» представлены средние значения по каждой субшкале в рамках рассматриваемых групп для репрезентативности данных*

Анализируя данные, представленные в таблице 3, следует обратить внимание на то, что общий показатель осмысленности жизни у группы утраты остается на высоком уровне (124,72), а у группы стресса – на среднем, ближе к нижней границе (90,85). Особенно уязвимыми оказались шкалы «Локус контроля – жизнь» (18,06 против 23,51) и «Цели в жизни» (21,13 против 29,92). Полученные результаты могут означать, что при хроническом стрессе человек теряет ощущение того, что жизнь поддается управлению, и перестает видеть перед собой ясные перспективы. При острой утрате, напротив, несмотря на боль, способность выстраивать новые цели и верить в контроль сохраняется, что позволяет активно искать смысл в произошедшем.

Переходя к корреляционному анализу, отметим, что в группе острой утраты ресурсы образуют плотную сеть взаимосвязей с поведением (Таблица 4).

Таблица 4. Взаимосвязь жизнестойкости и копинг-стратегий в группе острой утраты

	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Общий показатель жизнестойкости
Конфронтация	-0,590**	-0,627**	-0,689**	-0,642**
Дистанцирование	0,596**	0,619*	0,619**	0,620*
Самоконтроль	0,720**	0,751**	0,730**	0,752**
Принятие ответственности	-0,775**	-0,816**	-0,793**	-0,822**
Бегство-избегание	-0,728**	-0,764**	-0,776**	-0,764**
Планирование решения	0,642**	0,706**	0,682**	0,702**
Положительная переоценка	0,589**	0,671**	0,674**	0,667**

*Примечание: ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.*

Из данных таблицы 4 видно, что жизнестойкость образует системную сеть связей. Прежде всего, она положительно коррелирует с самоконтролем (r=0,75), планированием (r=0,70) и положительной переоценкой (r=0,67), и отрицательно – с принятием ответственности (r=-0,82) и бегством-избеганием (r=-0,76). Интерпретируя это, можно сказать, что в ситуации утраты ресурс не просто присутствует, а активно направляет человека к конструктивным способам переработки горя. Люди с высокой жизнестойкостью не застревают в самообвинении и избегании, а анализируют ситуацию и ищут опору в переосмыслении.

Аналогичная картина наблюдается и для осмысленности жизни (Таблица 5).

Таблица 5. Взаимосвязь осмысленности жизни и копинг-стратегий в группе острой утраты

	Цели в_жизни	Процесс жизни	Результативность жизни	Локус контроля Я	Локус контроля жизнь	Общий показатель осмысленности жизни
Конфронтация	-0,649**	-0,477**	-0,678**	-0,630**	-0,470**	-0,677**
Дистанцирование	0,595**	0,442**	0,658**	0,569**	0,393**	0,638**
Самоконтроль	0,710**	0,585**	0,770**	0,755**	0,516**	0,766**
Поиск социальной поддержки					-0,281**	
Принятие ответственности	-0,776**	-0,592**	-0,818**	-0,778**	-0,609**	-0,814**
Бегство-избегание	-0,741**	-0,528**	-0,763**	-0,719**	-0,519**	-0,762**
Планирование решения	0,650**	0,426**	0,661**	0,677**	0,386**	0,671**
Положительная переоценка	0,584**	0,361**	0,642**	0,646**	0,391**	0,641**

*Примечание: ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.*

С учетом данных, представленных в таблице 5, видно, что осмысленность жизни также обнаруживает системные положительные связи с адаптивными стратегиями (самоконтроль r=0,77, планирование r=0,67) и отрицательные – с избегающими. Такие результаты могут подтверждать, что в ситуации утраты оба ресурса работают как единая система, задавая человеку экзистенциальную опору для совладания.

Совершенно иная картина наблюдается при хроническом стрессе (Таблица 6).

Таблица 6. Взаимосвязь жизнестойкости и копинг-стратегий в группе хронического стресса

	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Дистанцирование			0,327**
Поиск социальной поддержки		-0,349*	
Принятие ответственности	-0,342*	-0,344*	-0,401**
Планирование решения проблем	0,311*		
Положительная переоценка			0,400**

*Примечание: ** – p < 0,01; * – p < 0,05.*

Как видно из таблицы 6, связи становятся мозаичными. Проявляется сказанное в том, что ресурсы обнаруживают лишь единичные корреляции (например, принятие риска с положительной переоценкой r=0,40) и отдельные отрицательные связи с принятием ответственности и дистанцированием. К тому же стоит подчеркнуть и то, что системность связей утрачивается, потому что адаптивные стратегии (самоконтроль, планирование) вообще выпадают из поля взаимодействия с ресурсами. Иными словами, такой результат может означать, что при затяжном стрессе личностные ресурсы уже не могут выступать надежной опорой для выбора конструктивного поведения.

Похожая фрагментарная картина характерна и для осмысленности жизни (Таблица 7).

Таблица 7. Взаимосвязь осмысленности жизни и копинг-стратегий в группе хронического стресса

	Цели в_жизни	Процесс жизни	Результативность жизни	Локус контроля Я	Локус контроля жизнь
Дистанцирование					-0,298*
Поиск социальной поддержки	-0,332*				
Принятие ответственности		-0,375**		-0,366*	
Положительная переоценка	0,356*		0,399**		

Примечание: ** – p < 0,01; * – p < 0,05.

По данным таблицы 7 видно, что большинство стратегий не демонстрируют значимых связей с осмысленностью жизни. Единственные значимые связи – это положительная связь с положительной переоценкой (r=0,39) и отрицательные – с

принятием ответственности, поиском поддержки и дистанцированием. Сказанное может указывать на то, что в условиях затяжного стресса экзистенциальные ресурсы перестают выполнять регулирующую функцию. Иными словами, человек действует не благодаря своим внутренним опорам, а под давлением самой ситуации.

Обсуждение результатов

Полученные данные позволяют сделать несколько концептуальных обобщений.

Во-первых, острая утрата, несмотря на травматичность, не разрушает внутренние опоры личности. Напротив, она мобилизует экзистенциальные ресурсы: как показывают исследования В. Франкла и Н.И. Трубниковой, осмысленность жизни сохраняется на высоком уровне, а переживание страдания запускает механизмы переоценки ценностей [11; 12]. В этом контексте личностные ресурсы выполняют роль системного регулятора, который направляет человека к конструктивным стратегиям.

Во-вторых, хронический профессиональный стресс оказывает кумулятивное истощающее воздействие. Длительное напряжение без ясной временной границы, как справедливо отмечает Е.Ю. Кольчик, подтачивает веру в контроль [16] и приводит к утрате смысловых ориентиров. В ходе нашего корреляционного анализа было установлено, что в группе хронического стресса распадается сама структура связей между ресурсами и поведением.

Исходя из этого, имеется возможность уточнить исходное теоретическое предположение. Опираясь на идеи Т.Л. Крюковой, М.А. Одинцовой и М.Р. Хачатуровой, мы приходим к выводу, что регулирующая функция личностных ресурсов не является универсальной [2; 17; 18]. Она в полной мере реализуется лишь там, где ресурсы сохранны. В условиях затяжного стресса тип ситуации выступает фактором, который блокирует системное влияние ресурсов на поведение.

Заключение

В ходе осуществления исследования удалось выйти за рамки привычного противопоставления «адаптивных» и «неадаптивных» стратегий и посмотреть на совладание через призму контекста. С учетом полученных данные можно сделать вывод о том, что тип сложной жизненной ситуации выступает не просто внешним фоном, а системообразующим фактором, который задает совершенно разную логику работы личностных ресурсов.

Главный итог работы заключается в том, что при острой утрате жизнестойкость и осмысленность жизни образуют единую, слаженную систему связей с поведением. Они не просто сохраняются на достаточном уровне, но и активно направляют

человека к конструктивным способам переработки горя – поиску поддержки, планированию и позитивной переоценке. Следовательно, такое положение как раз и подтверждает экзистенциальную идею о том, что даже тяжелое страдание может стать точкой личностного роста и мобилизации внутренних сил. Совершенно иначе обстоят дела в ситуации хронического профессионального стресса. В данном случае было выявлено не просто снижение ресурсов, а распад самой структуры их связей с копингом. В частности, адаптивные стратегии выпадают из системы регуляции, а неадаптивные формы поведения (избегание, конфронтация) возникают ситуативно, независимо от внутренних опор. Иными словами, можно утверждать, что затяжной стресс подтачивает саму способность личности использовать свои ресурсы для выбора конструктивного пути.

Таким образом, напрашивается вывод о том, что регулирующая функция личностных ресурсов не является универсальной. Она реализуется в полной мере лишь тогда, когда ресурсы сохранны. В условиях длительного напряжения тип ситуации блокирует системное влияние ресурсов на поведение, и человек оказывается один на один с трудностями, действуя под давлением обстоятельств, а не благодаря своим внутренним опорам.

Выявленные закономерности открывают перспективы как для дальнейших научных исследований, так и для практики психологического консультирования. Перспективой дальнейших исследований может стать изучение динамики ресурсов на разных этапах переживания СЖС (в частности, в лонгитюдном формате), а также апробация разработанных на основе полученных данных дифференцированных программ психологической помощи. Понимание того, что ресурсы не работают одинаково в любых условиях, дает возможность психологам-консультантам более точно выбирать мишени и методы работы, не предъявляя к клиенту завышенных требований и опираясь на то, что доступно ему в данный момент.

Список литературы

1. Сычева И.В. Научные подходы к определению понятия «трудная жизненная ситуация» // Межведомственный подход к сопровождению личности, оказавшейся в трудной жизненной ситуации: теория и лучшие практики. Иркутск, 2022. С. 307–312.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: монография. Кострома: Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, 2010. 296 с.
3. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984. 456 p.
4. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–19.

5. Беребин М.А. Концепция отношений В.Н. Мясищева и теория психической адаптации личности // Психология. Психофизиология. 2008. № 33 (133). С. 18–25.
6. Есетова А.Е., Мун М.В. Особенности эмоционально-направленных копинг-стратегий // Научный журнал. 2020. № 5 (50). С. 46–49.
7. Сайбулаева Д.Г. Особенности проявления проблемно-фокусированных и эмоционально-ориентированных копинг-стратегий в зрелом возрасте // Вестник Дагестанского государственного университета. 2025. № 1. С. 127–134.
8. Тихонова Е.А. Подходы к изучению понятия совладающего поведения в отечественных и зарубежных научных исследованиях // Психолог. 2021. № 6. С. 1–11.
9. Hobfoll S.E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress // American Psychologist. 1989. Vol. 44. No. 3. P. 513–524.
10. Maddi S.R. Hardiness: An operationalization of existential courage // Journal of Humanistic Psychology. 2004. Vol. 44. No. 3. P. 279–298.
11. Трубникова Н.И. Осмысленность жизни как важнейший компонент жизненного самоопределения // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 2. С. 246–249.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
13. Кишиков Р.В., Суховершина Ю.В. Жизнестойкость как фактор выбора копинг-стратегий // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2025. № 3. С. 214–221.
14. Soderstrom M., Dolbier C., Leiferman J., Steinhardt M. The relationship of hardiness, coping strategies, and perceived stress to symptoms of illness // Journal of Behavioral Medicine. 2000. Vol. 23. No. 3. P. 311–328.
15. Альперович В.Д. Копинг-стратегии субъекта в связи с образами трудной жизненной ситуации в метафорах и социальной фрустрированностью // Экспериментальная психология. 2020. № 3. С. 143–155.
16. Кольчик Е.Ю. Особенности копинг-стратегий лиц, находящихся в трудной жизненной ситуации, с различным восприятием временной перспективы // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2022. № 6 (94). С. 778–784.
17. Одинцова М.А., Лубовский Д.В., Кузьмина Е.И. Психологические ресурсы личности при переживании жизненных ситуаций разной степени неопределенности // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14, № 4. С. 156–177.
18. Хачатурова М.Р. Личностные предикторы совладающего поведения в ситуации межличностного конфликта: дис. … канд. психол. наук. Москва, 2012. 234 с.

Дата публикации 09.10.2026

УДК 159.9

Мотина И.А. Самосострадание как фактор снижения страха неудачи при перфекционистской прокрастинации

Мотина Ирина Алексеевна
Магистрант, МПСУ, Москва, Россия
motina-i@bk.ru

Self-compassion as a factor reducing fear of failure in perfectionist procrastination

Motina Irina Alekseevna
Master's student, MPSU, Moscow, Russia

Аннотация. Статья посвящена фундаментальному теоретическому анализу психологических механизмов, детерминирующих связь между перфекционизмом и прокрастинацией. На основе обзора современных отечественных исследований (2020–2025 гг.) раскрывается деструктивная природа невротического перфекционизма, приводящего к феномену «паралича воли». С опорой на эмпирические данные (А.Н. Кимберг, В.Г. Пинигин, Л.В. Жихарева, Т.Х. Невструева, А.А. Янченко) обосновано, что прокрастинация выступает защитным механизмом от страха негативной оценки, усиливаемого когнитивным искажением «негативной селекции». В качестве ключевого ресурса преодоления данного состояния рассматривается конструкт «самосострадание» (self-compassion). Доказывается, что самосострадание, интегрируясь в структуру идентичности, трансформирует стратегии когнитивной регуляции эмоций, снижая уровень катастрофизации ошибок. Подробно анализируется феномен «страха сострадания к себе» как основного барьера терапевтического воздействия.

Ключевые слова: перфекционизм, прокрастинация, самосострадание, самоотношение, идентичность, страх неудачи, когнитивная регуляция эмоций, негативная селекция, страх сострадания, осознанность.

Abstract. The article is devoted to a fundamental theoretical analysis of the psychological mechanisms determining the relationship between perfectionism and procrastination. Based on a review of modern Russian studies (2020–2025), the destructive nature of neurotic perfectionism, leading to the phenomenon of "will paralysis", is revealed. Based on empirical data (A.N. Kimberg, V.G. Pinigin, L.V. Zhikhareva, T.Kh. Nevstrueva, A.A. Yanchenko), it is substantiated that procrastination acts as a defense mechanism against the fear of negative evaluation, reinforced by the cognitive distortion of "negative selection". The construct of "self-compassion" is considered as a key resource for overcoming this state. It is proved that self-compassion, integrating into the identity structure, transforms strategies for cognitive emotion regulation, reducing the level of error catastrophizing. The phenomenon of "fear of self-compassion" as the main barrier to therapeutic intervention is analyzed in detail.

Keywords: perfectionism, procrastination, self-compassion, self-attitude, identity, fear of failure, cognitive emotion regulation, negative selection, fear of compassion, mindfulness.

Введение

В современном психологическом дискурсе проблема саморегуляции деятельности приобретает особую остроту. Феномен прокрастинации – иррационального откладывания намеченных действий, несмотря на осознание негативных последствий, – перестал рассматриваться исключительно как дефицит тайм-менеджмента. Особую исследовательскую сложность представляет перфекционистская прокрастинация, при которой стремление к достижению безупречного результата парадоксальным образом блокирует саму возможность предметной деятельности.

Актуальность темы обусловлена ростом тревожных и невротических проявлений в академической и профессиональной среде. Как справедливо отмечает В. Г. Пинигин в исследовании, посвященном студентам-психологам, «актуальной и весьма острой данная проблема становится для студентов… которые обладают особыми чертами характера и мировоззрения» [1, с. 128]. Противоречие между завышенными экспектациями по отношению к себе и реальной продуктивностью порождает выраженное внутриличностное напряжение. Целью настоящей статьи выступает теоретический анализ механизмов данного напряжения и обоснование роли самосострадания как психологического ресурса, способного нивелировать цикл «перфекционизм – страх – прокрастинация».

Основная часть

Для понимания природы прокрастинации необходимо обратиться к структурному анализу перфекционизма. В теоретическом обзоре И. В. Исмаил указывает, что современные психологические модели ушли от одномерной трактовки этого феномена: «Анализ существующих исследований выявляет доминирование теоретического подхода и дефицит практико-ориентированных разработок» [2, с. 83]. Вместе с тем теоретическая дифференциация позволяет четко разграничить здоровое стремление к высоким стандартам и дезадаптивную невротическую фиксацию.

И. В. Исмаил подчеркивает, что в рамках когнитивного подхода перфекционизм интерпретируется через систему иррациональных когнитивных схем [2]. Перфекционист функционирует в парадигме дихотомического мышления («все или ничего»): любой промежуточный результат, не достигающий абсолютного стандарта, маркируется как субъективный провал. Подобная установка создает базис для хронического стресса, поскольку объективная реальность не может постоянно отвечать ригидным идеальным конструктам.

Механизм трансформации стремления к совершенству в поведенческий саботаж подробно описан Л. В. Жихаревой и М. В. Корниенко через призму феномена «негативной селекции» [3]. Авторы констатируют: «Результаты демонстрируют положительные корреляции между негативной селективностью, высокими стандартами… с прокрастинацией» [3, с. 73].

Негативная селективность заставляет субъекта избирательно фиксироваться на потенциальных ошибках и дефицитах, игнорируя позитивный опыт и объективные достижения. В комбинации с завышенными стандартами это приводит к преждевременному обесцениванию результатов собственной активности. Л. В. Жихарева и М. В. Корниенко подчеркивают: «Высокие стандарты способствуют откладыванию задач, поскольку люди стремятся избежать негативной оценки» [3, с. 73]. Следовательно, прокрастинация функционирует не как проявление поведенческой пассивности или лени, а как копинг-стратегия избегания эмоционально непереносимой тревоги.

В. Г. Пинигин дополняет данную аргументацию на материале анализа академической деятельности: «Нередко можно фиксировать факт проблемы объединения прокрастинации и перфекционизма… Перфекционизм определяется в качестве неотступного стремления выполнить заданное идеально» [1, с. 128]. В условиях, когда идеальный результат видится недостижимым, формируется «паралич перфекциониста»: антиципация ошибки парализует волевую инициацию, а последующее откладывание вызывает чувство вины, вторично усиливающее тревожный фон.

Поиск регуляторных ресурсов для преодоления этой циклической динамики обращает исследователей к концепту самосострадания (self-compassion). Вместе с тем сведение данного конструкта лишь к набору ситуативных поведенческих техник обедняет его психологическое содержание.

А. Н. Кимберг и А. В. Сокол предлагают рассматривать самоотношение как базисный компонент идентичности: «Феномен самоотношения рассматривается как значимая перспектива понимания идентичности человека» [4, с. 103]. Эмпирические данные исследователей подтверждают обратную зависимость между изучаемыми конструктами: «Самосострадание отрицательно связано с прокрастинацией» [4, с. 113]. Формирование поддерживающей, сострадательной идентичности обеспечивает личности устойчивость к ситуациям внешней и внутренней оценки. Индивид, обладающий развитым ресурсом самоподдержки, не воспринимает парциальную

неудачу как тотальное крушение собственного «Я», что устраняет потребность в защитном избегании деятельности.

На процессуальном уровне реализация самосострадания тесно сопряжена с особенностями эмоциональной сферы. Т. Х. Невструева и А. А. Суслина, опираясь на концепции К. Нефф и П. Гилберта, указывают: «Сочувствие к себе является важным ресурсом и диагностическим критерием способности личности к адаптивному поведению» [5, с. 32].

Исследование авторов показало, что дефицитарность самосострадания сопряжена с выбором дезадаптивных паттернов эмоционального реагирования: «Низкий уровень самосострадания связан с использованием таких стратегий, как самообвинение, руминация и катастрофизация» [5, с. 38]. Именно катастрофизация последствий возможной неудачи выступает центральным звеном перфекционистского ступора.

Напротив, выраженное самосострадание положительно коррелирует с адаптивными стратегиями регуляции, стимулируя «позитивную перефокусировку» и «планирование» [5, с. 39]. Субъект с развитым самосостраданием способен дифференцировать ценность своей личности и качество продукта конкретной деятельности: при столкновении с трудностями он не прибегает к деструктивной автоагрессии, а мобилизует когнитивный ресурс для реорганизации планов.

В последующей работе Т. Х. Невструева расширяет данный тезис посредством обращения к практикам осознанности (mindfulness), обосновывая целесообразность «включения терапевтических программ развития самосострадания… с целью снятия проблем эмоционального выгорания» [6, с. 28]. Осознанность обеспечивает безоценочное распознавание аффекта страха без слияния с ним, восстанавливая субъектную позицию выбора в ситуации регуляторного кризиса.

Существенным препятствием для внедрения интервенций на основе самосострадания выступает феномен сопротивления. Исследуя данный конструкт, А. А. Янченко и С. К. Нартова-Бочавер обращаются к проблеме «страха сострадания» (fear of compassion) [7].

Лица с невротическим перфекционизмом нередко воспринимают самокритику как безальтернативный регуляторный стимул, опасаясь, что доброжелательное отношение к себе приведет к амотивации и стагнации. Опровергая данное убеждение, авторы эмпирически доказывают, что «сострадание к себе… положительно связано с психологическим благополучием и аутентичностью личности» [7, с. 4]. Сострадание к себе представляет собой зрелое «адаптивное свойство личности», обеспечивающее

продуктивность в широком диапазоне жизненных задач [7, с. 4], в то время как страх самосострадания сопряжен с симптоматикой тревоги и депрессии. Деконструкция мифа о тождественности самосострадания попустительству и снисходительности высвобождает ресурсы для целенаправленной деятельности.

Выводы

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Природа прокрастинации. Прокрастинация у лиц с перфекционистскими чертами не является следствием недостатка дисциплины. Как показывают исследования Л.В. Жихаревой и В.Г. Пинигина, это защитная реакция на страх несоответствия иррационально высоким стандартам, поддерживаемая механизмом «негативной селекции».

2. Ресурс самосострадания. Самосострадание выступает мощным фактором когнитивной регуляции эмоций. Согласно данным Т.Х. Невструевой, оно позволяет трансформировать деструктивные стратегии (самообвинение, катастрофизация) в конструктивные (планирование, позитивная перефокусировка), тем самым устраняя причину «паралича воли».

3. Идентичность и сопротивление. А.Н. Кимберг и А.В. Сокол доказывают, что самосострадание должно стать частью идентичности для устойчивого эффекта. При этом основным препятствием является описанный А.А. Янченко «страх сострадания к себе». Работа с этим страхом и формирование аутентичности – необходимый этап психологической коррекции перфекционистской прокрастинации.

Таким образом, развитие навыка доброго, принимающего отношения к себе является не просто способом эмоциональной разгрузки, а необходимым условием для восстановления профессиональной и учебной продуктивности у людей с перфекционистским складом личности.

Список литературы

1. Пинигин, В. Г. Проблема взаимосвязи прокрастинации и перфекционизма у студентов-психологов: возможности и условия решения / В. Г. Пинигин // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2024. – Т. 18. – № 3. – С. 128–136.
2. Исмаил, И. В. Обзор теорий перфекционизма в психологии / И. В. Исмаил // Научный Лидер. – 2025. – № 19 (220). – С. 83–86.
3. Жихарева, Л. В. Взаимосвязь феномена откладывания задач и перфекционизма / Л. В. Жихарева, М. В. Корниенко // Человеческий капитал. – 2025. – № 4 (196). – С. 65–73.

4. Кимберг, А. Н. Самоотношения как компоненты идентичности: связаны ли сострадание к себе и прокрастинация / А. Н. Кимберг, А. В. Сокол // Южнороссийский журнал социальных наук. – 2023. – Т. 24. – № 4. – С. 103–116.
5. Невструева, Т. Х. Взаимосвязь самосострадания и особенностей эмоциональной сферы личности / Т. Х. Невструева, А. А. Суслина // Baikal Research Journal. – 2022. – Т. 13. – № 2. – С. 32.
6. Невструева, Т. Х. Самосострадание в контексте современных эмпирических исследований и психологических практик / Т. Х. Невструева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 4. – С. 28.
7. Янченко, А. А. Сострадание к себе как адаптивное свойство личности / А. А. Янченко, С. К. Нартова-Бочавер // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13. – № 71. – С. 4–5.

Дата публикации: 29.10.2026

УДК 159.9.075

Шматова Я.П. Связь стилей мышления с устойчивостью к различным источникам стресса у современной молодежи

Шматова Яна Павловна
Студент, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Россия, г. Елец

The relationship between thinking styles and resilience to various sources of stress in modern youth

Shmatova Yana Pavlovna
Student, Yelets State University named after I.A. Bunin, Russia, Yelets

Аннотация. Современная молодежь существует в условиях перманентной неопределенности и информационной перегрузки. Глобальный кризисы, давление, социальные сети и иные факторы создают фон стресса, который становится нормой. Традиционные источники стабильности рушатся, и на первый план выходит способность психики справляться с этим давлением психологическая устойчивость.

Психологическая устойчивость является многокомпонентным понятием, в структуру которого включены особенности мышления. Стили мышления являются одним из ключевых звеньев. В отличии от устойчивых черт личности, стиль мышления – это не «приговор», а скорее умственная привычка или стратегия, которую можно осознать и целенаправленно развивать. Например, развивая аналитический стиль мышления, мы с большим успехом перерабатываем стресс в задачи, и получаем не просто теорию, а практический инструмент. Он позволяет двигаться от общих рекомендаций «меньше нервничать» к созданию персонализированных программ, которые позволяют мозгу справляться с трудностями наиболее лучшим способом.

Метод или методология проведения работы: в статье использовались эмпирический метод – тест InQ Р.Брэмсона и А. Харрисона, «Шкала устойчивости к источникам стресса» Е. В. Распопина, а также методы статистической обработки данных.

Результаты: выявлена связь между стилями мышления и особенностями устойчивости ко стрессу у современной молодежи.

Область применения результатов: полученные данные можно включать в программы воспитания и развития молодежи, а также использовать в рамках психологической службы вуза для оказания индивидуальной помощи и составления коррекционных программ.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, стили мышления, стрессоустойчивость, источники стресса, молодежь, адаптация, повседневные стрессы.

Abstract. Today's youth exist in conditions of permanent uncertainty and information overload. Global crises, pressure, social media, and other factors create a background of stress that is becoming the norm. Traditional sources of stability are collapsing, and the ability of the psyche to cope with this pressure- psychological resilience- comes to the forefront.

Psychological resilience is a multi-component concept that includes thinking characteristics. Thinking styles are one of the key components. Unlike stable personality traits, thinking style is not a "life sentence," but rather a mental habit or strategy that can be recognized and purposefully developed. For example, by developing an analytical thinking style, we more successfully transform stress into tasks, gaining not just a theory, but a practical tool. It allows us to move from general recommendations to "be less nervous" to the creation of personalized programs that enable the brain to cope with difficulties in the best possible way.

Method or methodology: The article utilized an empirical survey method and statistical analysis.

Results: The empirical approach included the InQ test (Bramson & Harrison), the Resilience to Sources of Stress Scale (Raspopin), along with statistical data analysis techniques scope of application: The data obtained can be incorporated into youth education and development programs, as well as used within university psychological services to provide individual assistance and develop intervention programs.

Keywords: psychological stability, thinking styles, stress resilience, stress sources, youth, adaptation, everyday stress.

Психологическая устойчивость является базовой характеристикой личности. Становление личности зависит от того, как мотивы, обусловленные теми или иными обстоятельствами, превращаются в то устойчивое, что характеризует данную личность.

Психологическую устойчивость рассматривали Крупник Е. П., Лебедева Е.Н. как «...подвижное равновесное ее состояние, сохраняемое путем противодействия нарушающим это равновесие внешним и внутренним факторам, и как целенаправленное нарушение этого равновесия в соответствии с задачами, возникающими во взаимодействии личности со средой. Относительно этих задач личность формирует внутреннюю модель внешней (проблемной) ситуации, которая и определяет ее поведение» [1].

Психологическая устойчивость студента – это интегральная системная характеристика личности, лежащая в основе способности человека выступать саморегулируемым субъектом активности, гибко реагирующим на изменения внешней и внутренней среды, реализующим уникальный, аутентичный способ организации собственной жизнедеятельности и среды развития для поддерживания психологического благополучия и самореализации.

Таким образом можем сделать вывод, что психологическая устойчивость — это не статичная «твердость», а сложный, активный процесс самоорганизации личности. Для студента (и человека в целом) является ключевым механизмом не просто противостоять трудностям, но и взаимодействовать с миром.

В психологической устойчивости мышление является внутренним механизмом, который обеспечивает построение «внутренней модели ситуаций».

Мышление часто рассматривают как ключевую идеальную деятельность. К примеру, Л.Е. Балашов подчеркивает, что ее сущность заключается в оперировании задачами на ментальном уровне, то есть без необходимости физического взаимодействия с объектами [2]. Сходную позицию имеет В.Ф. Спиридонов, который делает акцент на прагматическую, прикладную функцию мышления, как механизм решения проблем. По его мнению, это помогает человеку наиболее эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды [7].

Таким образом мышление представляет собой сложный психический процесс познавательной деятельности, отражающей реальность, который решает различные задачи.

Понятие «стили мышления» ввели Р. Брэмсон и А. Харрисон в 1998 году в своей книге «Думай и достигай». Стили мышления – это предпочтения в использовании определённых стратегий мышления, которые человек применяет при решении проблем, принятии решений и осмыслении ситуаций. В основе концепции лежит идея о том, что люди склонны использовать ограниченный набор стратегий, который они считают «правильным, даже если он не всегда подходит для конкретной ситуации [3].

Макарова Н.Г. выделяет в своей работе, что стили мышления – это индивидуальные различия в способах проявления мыслительных операций, форм и особенностей мышления. Они отражают предпочтительное для человека способы обработки информации, принятия решений и решения проблем, что отличает одного человека от другого [4].

А.К. Белоусова и В.И. Пищик представили свою авторскую функциональную концепцию стиля мышления, согласно которой они выделили, что стиль мышления – это устойчивое индивидуально-своеобразное сочетание функций, определяющее то, как человек инициирует, организует и критикует свою мыслительную деятельность [5].

Таким образом можно сделать вывод, что стиль мышления – это системный психический регулятор, который объединяет предпочитаемые стратегии обработки информации с индивидуальным профилем доминирующих мыслительных функций, определяя уникальный «почерк» умственной деятельности человека.

Стили мышления определяют способ реагирования на различные проблемы и вызовы. Это можно сравнить с фундаментом, на котором строится здание нашей

психической деятельности. От его прочности зависит, насколько крепкой окажется постройка, когда будут появляться различные неурядицы. Ведь стресс – это не просто внешние события, а наша реакция на них, которая во много зависит от того, как мы мыслим.

В зависимости от преобладающего стиля мышления мы по-разному строим взаимодействие с миром, в том числе со стрессовыми событиями. Мы каждый день встречаемся с различными видами стресса. В словаре С.И. Ожегова понятие «стресс» — это вызванное сильное воздействие состояние повышенного нервного напряжения или перенапряжения [6].

Термин «стресс» является одним из базовых понятий в современной психологии.

Стресс — это состояние психического напряжения, которое возникает у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных ситуациях, как в особых обстоятельствах, так и в повседневной жизни.

Стресс как особое состояние организма, при котором активируются адаптационные механизмы. Это активация создаёт благоприятные условия для поддержания гомеостаза и способствует мобилизации его защитных ресурсов.

Причиной стресса является не сам раздражитель, а то, как человек его воспринимает. Эта субъективная оценка, в свою очередь, определяется уникальным сочетанием личностных качеств человека и его жизненного опыта.

Образовательная и социальная среда играют ключевую роль в формировании репертуара совладенья со стрессом у молодёжи, определяя, какие стратегии - преактивные или реактивные, рациональные или избегающие - становятся доминирующими в ответ на стрессовые ситуации.

Стили мышления определяют характерные для человека стратегии обработки информации и принятия решений. Поскольку стрессовая реакция во многом определяется тем, как человек интерпретирует и оценивает ситуацию, а эта оценка напрямую зависит от его стиля мышления, изучение их взаимосвязи представляется не только логичным, но и необходимым.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина». В качестве испытуемых выступили обучающиеся института психологии и педагогики – студенты по направлению подготовки педагогика и клиническая психология – в количестве 50 человек. Преобладающую часть выборки составили девушки – 35 человек, соответственно

доля молодых людей в исследовании – 15 человек. Средний возраст испытуемых – 19,6 лет.

Для оценки индивидуальных стилей мышления мы использовали опросник InO Р.Брэмсона и А. Харрисона, который позволяет оценить предпочитаемый способ мышления. Для исследования особенностей устойчивости к стрессу была использована «Шкала устойчивости к источникам стресса» Е. В. Распопина. Данная методика позволяет оценить, как человек воспринимает себя, других людей и окружающий мир с точки зрения переживания стресса. Также мы оценивали интегративный показатель устойчивости к стрессу по данной методике.

Для статистической обработки данных мы использовали t-критерий Стьюдента и коэффициент корреляции Спирмена.

Проведенный статистический анализ позволил выявить значимые различия интегративного показателя устойчивости к стрессу среди респондентов, у которых преобладает синтетический стиль мышления. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнение групп с высокой и низкой устойчивостью к стрессу с преобладанием различных стилей мышления.

Стиль мышления	Высокая уст.	Низкая уст.
Синтетический	53.8 ± 4.2*	46.0 ± 5.1*
Идеалистический	50.9 ± 6.3	52.5 ± 5.8
Прагматический	51.9 ± 5.1	53.5 ± 6.7
Аналитический	55.7 ± 4.9	58.7 ± 5.5
Реалистический	54.8 ± 4.8	59.0 ± 5.2

Достоверно при p <0.01,* ***t-критерий Стьюдента*

Данные демонстрируют наличие статистически значимых различий между группами с высокой и низкой устойчивостью к стрессу только по синтетическому стилю мышления. Полученный результат свидетельствует о том, что лица с более развитым синтетическим мышлением лучше справляются со стрессом. Остальные стили мышления не показывают статистически значимых различий. Можно предположить, что синтетический стиль мышления, характеризующийся способностью к интеграции противоречивой информации и поиску компромиссов, выступает протективным (защитным) фактором в стрессовых ситуациях

Таким образом, молодые люди с развитым синтетическим мышлением, вероятно, лучше адаптируются к изменяющимся условиям и находят нестандартные решения в сложных ситуациях

Для оценки связи между стилями мышления и устойчивостью к различным источникам стресса мы использовали корреляционный анализ Спирмена. Результаты статистического анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2. Корреляционный анализ связи стилей мышления с устойчивостью к различным источникам стресса

Стиль мышления	Общая устойчивость	«Я сам(а)»	«Другие люди»	«Мир вокруг»
Синтетический	0.88*	0.72*	0.31	0.75*
Идеалистически	-0.12	-0.08	-0.15	-0.11
Прагматический	-0.09	-0.05	-0.11	-0.08
Аналитический	-0.21	-0.18	-0.24	-0.19
Реалистический	-0.29	-0.25	-0.82*	-0.27

*Достоверно при p <0.05, коэффициент корреляции Спирмена.

Синтетический стиль демонстрирует устойчивые положительные связи.

Наибольшая связь с аспектом "Я сам(а)" указывает на то, что способность к интеграции противоречивой информации, поиску компромиссов и целостному восприятию ситуации укрепляет личностный ресурс и самовосприятие в стрессовых условиях. Значимые связи с "Общей устойчивостью" и "Миром вокруг" свидетельствуют, что синтетическое мышление помогает находить баланс с внешней средой, снижая стресс от неопределенности и многозадачности. С психологической точки зрения это можно объяснить тем, что «синтетики» лучше видят «картину в целом», что снижает тревожность и помогает адаптироваться к изменениям.

Также была выявлена значимая отрицательная корреляция реалистического стиля мышления с аспектом «Другие люди», что может свидетельствовать о том, фактологический подход к окружающей действительности может затруднять социальную адаптацию в стрессе. На первый взгляд, кажется парадоксальным, что рациональный, фактологический стиль ухудшает устойчивость к социальному давлению. Однако возможны несколько объяснений: высокая рациональность заставляет глубже анализировать несоответствие между декларируемыми нормами и реальным поведением людей, вызывает более высокую чувствительность к нелогичности действий, непоследовательности и т.д., или, например, некоторые из социальных требований могут восприниматься как «иррациональные» - все эти факторы в совокупности являются триггерными стрессовыми зонами для молодежи с высоко развитым рациональным стилем мышления. При этом устойчивая тенденция к отрицательным связям по всем шкалам у реалистического стиля свидетельствует о когнитивной ригидности и склонности к черно-белому мышлению, что снижает

психологическую гибкость и способность адаптироваться в сложных, неоднозначных социальных ситуациях.

Отрицательные (хотя и незначимые) корреляции аналитического стиля мышления с факторами устойчивости к стрессу создают тенденцию того, что чрезмерная аналитичность может приводить к зацикливанию на деталях и трудностях принятия решений в условиях неопределенности.

Отсутствие значимых связей между идеалистическим и прагматическим стилями мышления и факторами устойчивости к стрессу свидетельствует, что эти стили не являются ни ресурсом, ни фактором риска для стрессоустойчивости.

Таким образом, гибкость мышления и способность к интеграции (синтетический стиль) являются важным когнитивным ресурсом в преодолении стресса, в то время как излишняя рациональность и ориентация только на факты могут затруднять адаптацию.

Результаты эмпирического анализа подтверждают значимую положительную связь синтетического стиля мышления с уровнем стрессоустойчивости, при этом реалистический стиль обнаруживает отрицательный эффект. Высокая выраженность синтетического стиля сопряжена с достоверно более высокой резильентностью, тогда как аналитический и идеалистический стили статистически значимого вклада в стрессоустойчивость не вносят. Таким образом, формирование и развитие синтетического стиля у молодёжи может служить перспективным направлением повышения их адаптационных возможностей в условиях повседневных стрессоров.

Список литературы

1. Крупник, Е. П., Лебедева, Е. Н. Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21, № 6. — С. 112–123.
2. Балашов, Л. Е. Как мы думаем? (Введение в философию мышления). — Москва : [б. и.], 2021. — 269 с.
3. Брэмсон, Р., Харрисон, А. Думай и достигай. — Москва : [б. и.], 1998. — [указать страницы, если известно].
4. Макарова, Н. Г. Выявление стилей мышления у студентов современного общества // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. — 2013. — № 3. — С. 218–222.

Список источников

5. Белоусова, А. К., Пищик, В. И. Стили мышления. — 1-е изд., испр. и доп. — Ростов-на-Дону : Издательство ЮФУ, 2011. — 168 с.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений. — 28-е изд., перераб. — Москва : Мир и образование, 2024. — 1375 с.
8. Спиридонов, В. Ф. Психология мышления. Решение задач и проблем : учебное пособие для вузов. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 312 с

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА

Дата публикации 30.10.2026

УДК 378.12(045)

Зимина И.С. Обзор исследований нематериальной мотивации преподавателей вузов

Зимина Ирина Сергеевна
магистрант Департамента экономики, управления и права Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета
zimina4work@yandex.ru

A review of research on non-material motivation of university teachers

Zimina Irina Sergeevna
Master's student at the Department of Economics, Management and Law, Institute of Humanities, Moscow City University

Аннотация. Цель статьи — систематизировать методы нематериальной мотивации преподавателей вузов и условия их применения в российской высшей школе. Тематический обзор отечественных и зарубежных публикаций выполнен с использованием сравнительного анализа и теоретического обобщения. Аналитическую основу составляют теория самодетерминации и модель требований и ресурсов работы. Методы стимулирования сгруппированы по поддержке автономии, компетентности, профессиональной принадлежности и устойчивой организации труда. Рассмотрены возможности и риски гибкого графика, наставничества, признания и цифровых инструментов. Гендерные и возрастные различия проанализированы с учетом нагрузки, семейных обязанностей и этапа карьеры. Обсуждаются балльно-рейтинговая система, бюрократизация и публикационная активность. Предложена последовательность разработки программы мотивации, включающая диагностику, выбор мер, внедрение и оценку. Обосновано сочетание нематериального стимулирования со справедливой оплатой и ресурсным обеспечением. Определены ограничения обзора и необходимость проверки рекомендаций.

Ключевые слова: преподаватели вузов, нематериальная мотивация, теория самодетерминации, требования и ресурсы работы, профессиональное выгорание, мотивационный профиль.

Abstract. This article systematizes non-material motivation methods for university teachers and their application in Russian higher education. A thematic review of Russian and international publications uses comparative analysis and theoretical synthesis. Self-determination theory and the job demands–resources model provide the analytical framework. Practices are grouped according to their support for autonomy, competence, professional relatedness, and sustainable work organization. The opportunities and risks of flexible schedules, mentoring, recognition, and digital tools are discussed. Gender and age differences are considered alongside workload, family responsibilities, and career stage. Performance-rating systems, bureaucracy, and publication requirements are examined. The proposed motivation programme sequence covers assessment, intervention selection, implementation, and evaluation. Non-material practices should complement fair

remuneration and adequate resources. Review limitations and the need for empirical evaluation are specified.

Keywords: university teachers, non-material motivation, self-determination theory, job demands and resources, professional burnout, motivational profile.

Введение

Профессиональная деятельность преподавателя вуза объединяет обучение студентов, исследования, методическую и организационную работу. Возможности качественно выполнять эти задачи зависят не только от оплаты, но и от признания результатов труда, самостоятельности, доступности профессионального развития и поддержки коллег. Отечественные исследования рассматривают материальное и нематериальное стимулирование как взаимодополняющие направления кадровой политики [2; 3; 5]. При этом перечень поощрений сам по себе не объясняет, почему одинаковые меры по-разному воспринимаются преподавателями.

В настоящей статье нематериальная мотивация понимается как совокупность побуждений к профессиональной деятельности, поддерживаемых содержанием работы, отношениями и организационными условиями, а нематериальное стимулирование — как управленческие меры, направленные на поддержку этих побуждений без прямой денежной выплаты. Такие меры могут требовать финансовых затрат вуза: обучение, цифровая инфраструктура и выделение времени на наставничество не являются бесплатными. Нематериальные стимулы также не тождественны внутренней мотивации: публичная награда представляет собой внешнее воздействие, тогда как интерес к преподаванию относится к внутренним мотивам [15].

Цель исследования — систематизировать методы нематериальной мотивации преподавателей вузов, объяснить условия их действия и конкретизировать рекомендации для российских университетов. Для достижения цели рассматриваются современные теоретические подходы, гендерные и возрастные особенности, институциональные ограничения и последовательность разработки программы мотивации.

Материалы и методы исследования

Работа имеет характер тематического, или нарративного, обзора. Материалом послужили 17 публикаций по мотивации, условиям труда, распределению нагрузки и профессиональному благополучию. Современную часть подборки составляют работы 2020–2025 гг.; более ранние публикации использованы для обсуждения диагностики и отечественных мотивационных подходов. Отбор проводился по тематической связи с трудом преподавателей, объяснительной ценности для нематериальной мотивации

и наличию проверяемых библиографических сведений. Для зарубежных работ уточнялись сведения на сайтах журналов и в открытых научных репозиториях.

Применены сравнительный анализ, тематическая группировка и теоретическое обобщение. Сопоставлялись мотивирующие условия, характеристики выборок и границы применимости выводов. Данные о преподавателях вузов отделялись от результатов исследований школьных педагогов и работников других отраслей. Систематический поиск с исчерпывающим охватом литературы и метаанализ не проводились; собственные опросы, эксперименты и статистическая проверка эффективности мер не выполнялись. Предлагаемая ниже группировка является аналитическим результатом обзора.

Теоретические основания нематериальной мотивации

Теория самодетерминации (self-determination theory, SDT) связывает качество мотивации с удовлетворением потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими людьми. Для преподавателя автономия предполагает осмысленный выбор способов работы в пределах образовательных задач; компетентность — возможность развивать мастерство и получать содержательную обратную связь; связанность — опыт уважительного взаимодействия и принадлежности к профессиональному сообществу. Внешние требования могут восприниматься как лично значимые, поэтому автономная мотивация включает не только интерес к деятельности, но и принятие ее ценности [15].

Метаанализ A. Van den Broeck и соавторов, охвативший 124 выборки работников, показывает, что различные формы мотивации неодинаково связаны с результатами труда: внутренняя мотивация особенно существенна для благополучия, а идентифицированная регуляция, основанная на личном принятии целей, — для выполнения работы. Внешняя регуляция имеет более ограниченные связи с поведением и может сопровождаться издержками для благополучия [17]. Следовательно, оценивать следует не только силу побуждений, но и причины, по которым преподаватель выполняет задачи. Эти результаты относятся к работникам разных профессий и не заменяют исследований вузов.

Модель требований и ресурсов работы (job demands–resources, JD-R) дополняет анализ мотивации характеристиками трудовой среды. Требования предполагают затраты усилий; при длительной перегрузке они могут вести к истощению. Ресурсы помогают достигать целей, развиваться и справляться с нагрузкой [9]. Применительно к вузу целесообразно рассматривать объем отчетности, число дисциплин и сроки публикаций как возможные требования, а консультационную

поддержку, время для подготовки занятий и участие в решениях — как ресурсы. Такое применение модели позволяет обсуждать не только поощрения, но и устранение организационных препятствий.

Исследование J. Bamforth и соавторов, основанное на интервью с 15 преподавателями, показывает значимость того, как университетское руководство принимает и реализует изменения: участники связывали свое профессиональное благополучие с автономией, компетентностью и отношениями в коллективе [10]. Качественный дизайн раскрывает возможные механизмы, но не позволяет оценить их распространенность. Для настоящего обзора SDT объясняет мотивирующее значение условий работы, а JD-R помогает соотнести меры поддержки с конкретными источниками нагрузки.

Систематизация методов нематериального стимулирования

В отечественной литературе описаны признание достижений, благодарности, профессиональные награды, повышение квалификации, консультационная поддержка, благоприятный климат и демократичный стиль руководства [2; 3; 5; 6]. Для практического применения предлагается группировать эти меры по основному механизму поддержки, а не только по признаку традиционности или технологической новизны. Границы групп условны: наставничество может одновременно развивать компетентность и укреплять профессиональные связи.

Поддержка автономии включает участие в обсуждении учебной нагрузки и критериев оценки, выбор форм повышения квалификации, согласование индивидуальных целей и гибкость исследовательской и методической работы. Гибкий график целесообразно применять с учетом расписания занятий, характера дисциплины и доступности преподавателя для студентов. Возможность дистанционного участия в совещаниях может расширять выбор, если формат не увеличивает число обязательных встреч и не создает ожидания постоянной доступности.

Поддержка компетентности предполагает наставничество, методические консультации, обсуждение учебных материалов с коллегами и доступ к обучению. Важно заранее выделять время на эти мероприятия в рабочем плане, определять ожидаемый результат и предоставлять возможность применить новые навыки. Примером может служить программа освоения системы управления обучением (LMS), завершающаяся разработкой учебного модуля при поддержке методиста. Количество посещенных курсов без учета их полезности не дает достаточных оснований судить о развитии преподавателя.

Поддержка профессиональной принадлежности и признания объединяет содержательную обратную связь, благодарность за конкретный вклад, профессиональные сообщества и обмен опытом. Критерии награждения должны учитывать не только заметные индивидуальные достижения, но и наставничество, командную методическую работу, сопровождение студентов. Форму признания желательно согласовывать с сотрудником: публичное поощрение подходит не каждому. Поздравления и символические знаки внимания уместны как часть уважительных отношений, однако не заменяют участия в решении рабочих вопросов.

Устойчивая организация труда предполагает предсказуемое распределение задач, сокращение дублирующей отчетности, ясные правила взаимодействия и доступ к административной помощи. В предлагаемой группировке это условие реализации остальных мер: обучение или наставничество, добавленные поверх полной нагрузки, могут восприниматься как новые обязанности. Поэтому каждую инициативу следует сопровождать решением о том, за счет какого времени она выполняется и какие задачи при этом сокращаются.

Цифровые инструменты способны менять организацию работы, но их мотивирующее действие не следует считать автоматическим. M. Gagné и соавторы рассматривают технологические изменения через их влияние на психологические потребности и устройство труда [12]. Для вуза из этого следует необходимость оценивать, сокращает ли электронный документооборот повторный ввод данных, доступна ли техническая помощь при работе с LMS и сохраняется ли выбор преподавателя. Рекомендации искусственного интеллекта по профессиональному развитию целесообразно использовать как обсуждаемые предложения, а не как обязательную индивидуальную траекторию. Эффективность таких решений в рамках данной статьи не проверялась.

Гендерные и возрастные различия

Анализ различий требует разграничивать пол или гендер, возраст, стаж, должность, семейные обязанности и условия занятости. Эти признаки связаны между собой, поэтому обнаруженное различие между группами не доказывает существования устойчивых «женских», «мужских» или возрастных мотивов. Практически полезнее выяснять, какие обязанности и возможности распределены неодинаково и каким сотрудникам недоступны необходимые ресурсы.

В исследовании T. D. Allen и соавторов, опубликованном в 2023 г., использованы данные опроса 783 преподавателей 11 государственных университетов США, собранные в 2016 г. Женщины сообщали о большем времени на преподавание

и университетскую организационную работу, мужчины — на исследования; различия сохранялись при контроле ряда рабочих и семейных характеристик [8]. Работа показывает значимость структуры нагрузки, но давность данных и американская система академической занятости ограничивают переносимость результатов. Авторский практический вывод состоит в необходимости учитывать менее заметные обязанности при оценке вклада и предоставлении времени для исследований.

Более новые данные представлены в международном исследовании A. R. F. Nahas и соавторов: опрос 505 преподавателей и научных работников в области медицинского образования проводился в 2022–2023 гг. и опубликован в 2024 г. Женщины сообщали о более выраженном истощении; связь возраста с выгоранием была отрицательной, но слабой ($r = -0{,}131$) [14]. Это данные о профессиональном благополучии, а не прямое измерение предпочтений стимулов. Поперечный дизайн и специфика медицинского образования не позволяют объяснять результат полом или возрастом как самостоятельной причиной либо распространять его на всех преподавателей.

R. A. Laguerre и J. L. Barnes-Farrell исследовали кадровые практики в трехволновой выборке 818 работающих взрослых. Результаты поддерживают значение удовлетворения психологических потребностей и автономной мотивации; возраст изменял отдельную связь между восприятием практик поддержки отношений и автономией [13]. Поскольку выборка не ограничена высшей школой, исследование служит дополнительным аргументом в пользу проверки восприятия мер сотрудниками, а не готовой возрастной классификацией преподавателей.

Вместо жесткого деления на группы «до 30», «30–50» и «старше 50 лет» предлагается учитывать этап карьеры и актуальные задачи. В начале работы можно предлагать наставничество, помощь в подготовке первых курсов и разъяснение критериев продвижения. При расширении исследовательских и организационных обязанностей — защищенное время для проектов и пересмотр совмещения ролей. Опытным преподавателям — добровольное участие в экспертных и наставнических программах при сохранении доступа к обучению. Эти предложения являются направлениями индивидуального согласования, а не установленными возрастными предпочтениями.

Гендерно чувствительная кадровая политика в данном контексте предполагает равный доступ к признанию, развитию и исследовательским ресурсам, а также проверку распределения учебной и организационной работы. Гибкость графика следует предоставлять по реальным потребностям, включая уход за детьми или

родственниками, независимо от пола. Изменения нагрузки и семейных обстоятельств требуют периодического пересмотра договоренностей; возраст и пол сами по себе не должны определять набор доступных мер.

Специфика российских вузов

Для обсуждения российских университетов существенны сочетание учебной, научной и административной работы и применение формализованных показателей результативности. Отечественные публикации рассматривают оплату, балльно-рейтинговые процедуры и психологический климат как взаимосвязанные элементы стимулирования [3; 7]. Их конкретное сочетание различается между вузами. Поэтому нематериальная программа должна начинаться с анализа локальных правил и реальной нагрузки, а не с переноса единого перечня поощрений.

Балльно-рейтинговая система может обеспечивать понятность ожиданий, если критерии известны заранее и соотносятся с доступными ресурсами. В рамках предлагаемого подхода целесообразно обсуждать критерии с преподавателями, учитывать различия дисциплин и трудоемкость результатов, предусматривать разъяснение спорной оценки. Если признание фактически сводится к индивидуальному рейтингу, могут оставаться незаметными наставничество, разработка учебных материалов и вклад в совместные проекты. Эти виды работы следует описывать в критериях наряду с публикационной активностью.

Российское исследование А. А. Борисовой, Т. Г. Озерниковой и В. А. Шастовой основано на опросе 110 преподавателей пяти университетов. Авторы выявили как общие, так и различающиеся по функциональной специализации факторы выгорания; существенное место занимают корпоративная культура и практики организации труда [1]. Небольшая выборка ограничивает обобщение, но результаты позволяют обсуждать нагрузку с учетом преобладания преподавательских, исследовательских или административных задач. Универсальная программа без такого различения может не учитывать реальные затруднения сотрудников.

Бюрократизацию целесообразно рассматривать через конкретные затраты времени: сколько отчетов заполняется, какие сведения повторяются, сколько согласований требуется. Практическими мерами могут стать единый ввод данных, отмена дублирующих форм и закрепление ответственного за административную поддержку. Аналогично требования к публикациям желательно сопровождать выделением исследовательского времени, консультациями и обсуждением реалистичных сроков. Такой подход позволяет поддерживать качество работы, не сводя мотивацию к увеличению числа количественных показателей.

Практические рекомендации для программы мотивации

На основе обзора предлагается последовательность из четырех этапов: диагностика, согласование мер, пилотное внедрение и оценка. Ответственность целесообразно распределить между руководителем подразделения, кадровой службой и представителями преподавателей. Программа должна содержать конкретные действия, ответственных, сроки и необходимые ресурсы; символические поощрения следует согласовывать с изменениями условий труда.

Первый этап — добровольная конфиденциальная диагностика. Для различения автономной и контролируемой мотивации может использоваться Multidimensional Work Motivation Scale (MWMS): исходная 19-пунктовая методика проверялась на 3435 работниках в семи языковых версиях и девяти странах [11]. Для оценки вовлеченности подходит Utrecht Work Engagement Scale в краткой версии UWES-9, измеряющая энергичность, преданность работе и поглощенность деятельностью [16]. Перед применением необходимы подходящая русскоязычная адаптация, проверка условий использования и оценка пригодности для конкретной группы; результаты исходной валидации не означают автоматической валидности любого перевода.

Опрос следует дополнить интервью о профессиональных целях и коротким учетом рабочего времени, например в течение двух типичных недель семестра. Важно установить долю преподавания, исследований, отчетности и консультаций, а также доступность помощи. Отечественные работы о мотивационном профиле подтверждают значимость согласования мер с особенностями сотрудников [4; 7]. При этом исследование Н. А. Патутиной и соавторов выполнено на школьных педагогах [4], поэтому его инструменты и выводы требуют отдельной проверки при переносе в вуз. Индивидуальные ответы не следует включать в рейтинг или использовать для санкций; руководству передаются обобщенные результаты.

Второй этап — совместный выбор мер. При затруднениях адаптации можно согласовать наставника и консультации; при дефиците времени — убрать дублирующий отчет; при недостатке признания — определить прозрачные критерии оценки преподавательского и командного вклада. Для каждой меры фиксируются ожидаемое изменение и способ проверки. Предпочтения выясняются у сотрудников. Примеры приведены в таблице 1.

Таблица 1. Примеры мер и критериев оценки (составлено автором)

Выявленная потребность	Согласуемая мера	Критерии оценки
Адаптация к работе	Наставник и методические консультации с выделением рабочего времени	Доступность помощи и оценка ее полезности участниками
Время для основных задач	Отмена дублирующей формы отчетности и согласование нагрузки	Затраты времени на отчетность и соблюдение согласованного плана
Признание вклада	Открытые критерии признания преподавания, наставничества и командной работы	Понятность критериев и воспринимаемая справедливость
Профессиональное развитие	Индивидуальный выбор обучения и поддержка применения новых навыков	Полезность обучения и использование результатов в работе

Третий этап — пилотное внедрение в одном подразделении в течение семестра. Руководитель обеспечивает организационные условия, кадровая служба помогает с диагностикой, наставники и методисты реализуют согласованные мероприятия. Участникам сообщают порядок обратной связи и возможность изменить набор мер. Для наставничества и обучения заранее определяется рабочее время; новые мероприятия не должны незаметно увеличивать общую нагрузку.

Четвертый этап — повторная оценка по тем же показателям и обсуждение результатов с участниками. Предлагается сопоставлять доступность поддержки, затраты времени, воспринимаемую справедливость и вовлеченность, а также учитывать изменения нагрузки и оплаты. По возможности сравниваются сопоставимые подразделения или несколько последовательных периодов. Положительная динамика до и после программы без группы сравнения не доказывает причинного эффекта: на нее могут влиять сроки сессии, кадровые изменения и иные события. Решение о продолжении программы принимается с учетом как результатов, так и затрат.

Ограничения исследования

Обзор не является систематическим и не гарантирует полноту охвата публикаций. Тематический отбор и доступность материалов могут влиять на состав источников; формальная оценка риска систематической ошибки исследований не проводилась. Разнородность методов и показателей не позволяет рассчитывать общий размер эффекта нематериального стимулирования или ранжировать меры по доказанной эффективности.

Часть зарубежных исследований выполнена на работниках разных отраслей, школьных педагогах или преподавателях медицинского профиля. Различия национальных систем образования, типов университетов и организации занятости ограничивают переносимость выводов в российские вузы. В исследовании гендерной

структуры нагрузки, опубликованном в 2023 г., использованы данные 2016 г., что дополнительно ограничивает его актуальность [8]. Многие рассмотренные работы основаны на самоотчетах и поперечных данных, поэтому выявленные связи нельзя считать доказанными причинными зависимостями.

В статье не проверялись предложенная группировка и программа мотивации, не оценивались экономические затраты и долгосрочные последствия цифровых решений. Возрастные и гендерные выводы имеют контекстный характер и не описывают предпочтения каждого преподавателя. Дальнейшая работа предполагает эмпирическую проверку рекомендаций в вузах разного профиля, оценку пригодности диагностических инструментов и исследование изменений в течение нескольких семестров.

Заключение

Нематериальную мотивацию преподавателей целесообразно рассматривать через содержание и условия труда. Теория самодетерминации позволяет связать меры с автономией, компетентностью и профессиональной принадлежностью, а модель требований и ресурсов — учесть нагрузку и доступную поддержку. Предложенная группировка объединяет признание, развитие, участие в решениях и организационные изменения в согласованную аналитическую схему.

Для российских вузов приоритетными направлениями применения этой схемы являются понятность критериев оценки, учет преподавательского и командного вклада, сокращение дублирующей отчетности и обеспечение времени для основных задач. Пол и возраст полезны как признаки возможного неравенства условий, но не как основание для назначения стандартных стимулов. Практическая программа должна опираться на индивидуальные потребности, добровольную диагностику, пилотное внедрение и повторную оценку. Нематериальные меры дополняют справедливую оплату и ресурсное обеспечение; их результативность в конкретном вузе требует проверки.

Список литературы

1. Борисова А. А., Озерникова Т. Г., Шастова В. А. Многозадачность в работе преподавателя: влияние функциональной специализации на уровень выгорания // Перспективы науки и образования. — 2024. — № 5 (71). — С. 767–789. — DOI: 10.32744/pse.2024.5.45.
2. Организация и условия профессиональной деятельности преподавателя: сравнительный анализ опыта работы в российских и зарубежных университетах / Е. Ю. Ливенцова, В. Б. Обуховская, А. П. Фахретдинова [и др.] // Педагогика и просвещение. — 2021. — № 1. — С. 36–49. — DOI: 10.7256/2454-0676.2021.1.34742.

3. Ореховская Н. А., Деникин А. В., Деникина З. Д. Опыт материального и нематериального стимулирования преподавателей в российских и зарубежных вузах: цели, методы, итоги // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. — 2024. — Т. 14, № 2. — С. 36–45. — DOI: 10.26794/2226-7867-2024-14-2-36-45.
4. Патутина Н. А., Кужель Е. С., Нефедова Т. А. О взаимосвязи форм мотивирования и мотивационного профиля педагогов в образовательной организации // Вестник Евразийской науки. — 2021. — Т. 13, № 6. — URL: https://esj.today/PDF/37ECVN621.pdf (дата обращения: 29.10.2026).
5. Просалова В. С., Николаева А. А. Методы и инструменты нематериального стимулирования профессорско-преподавательского состава в медицинском вузе // Азимут научных исследований: экономика и управление. — 2023. — Т. 12, № 2 (43). — С. 59–62. — DOI: 10.57145/27128482-2023-12-02-12.
6. Русаков А. А., Кузекевич В. Р. Мотивации морального характера профессиональной деятельности педагогов вуза // Педагогический ИМИДЖ. — 2022. — Т. 16, № 4 (57). — С. 494–501. — DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-4-494-501.
7. Шапиро С. А., Иглицкая Е. А. Исследование факторов эффективности труда научно-педагогических работников на базе современных мотивационных концепций // Мотивация и оплата труда. — 2018. — № 1. — С. 22–36.
9. Faculty Time Expenditure Across Research, Teaching, and Service: Do Gender Differences Persist? / T. D. Allen, M. H. Miller, K. A. French [et al.] // Occupational Health Science. — 2023. — Vol. 7. — P. 805–818. — DOI: 10.1007/s41542-023-00156-w.
10. Bakker A. B., Demerouti E., Sanz-Vergel A. Job Demands–Resources Theory: Ten Years Later // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. — 2023. — Vol. 10. — P. 25–53. — DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933.
11. How university management decision making affects academic educators' wellbeing, decision making and ability to change / J. Bamforth, K. Turner, E. Levin [et al.] // The Australian Educational Researcher. — 2025. — Vol. 52. — P. 1221–1243. — DOI: 10.1007/s13384-024-00760-x.
12. The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries / M. Gagné, J. Forest, M. Vansteenkiste [et al.] // European Journal of Work and Organizational Psychology. — 2015. — Vol. 24, no. 2. — P. 178–196. — DOI: 10.1080/1359432X.2013.877892.
13. Understanding and shaping the future of work with self-determination theory / M. Gagné, S. K. Parker, M. A. Griffin [et al.] // Nature Reviews Psychology. — 2022. — Vol. 1, no. 7. — P. 378–392. — DOI: 10.1038/s44159-022-00056-w.
14. Laguerre R. A., Barnes-Farrell J. L. Bringing Self-Determination Theory to the Forefront: Examining How Human Resource Practices Motivate Employees of All Ages to Succeed // Journal of Business and Psychology. — 2025. — Vol. 40. — P. 1–37. — DOI: 10.1007/s10869-024-09951-w.
15. Assessment of burnout, resilience, and thriving among academic health professionals: findings from an international study / A. R. F. Nahas, M. H. Elnaem, N. Mubarak [et al.] // Frontiers in Public Health. — 2024. — Vol. 12. — Art. 1366612. — DOI: 10.3389/fpubh.2024.1366612.

16. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // Contemporary Educational Psychology. — 2020. — Vol. 61. — Art. 101860. — DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860.
17. Schaufeli W. B., Bakker A. B., Salanova M. The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study // Educational and Psychological Measurement. — 2006. — Vol. 66, no. 4. — P. 701–716. — DOI: 10.1177/0013164405282471.
18. Beyond intrinsic and extrinsic motivation: A meta-analysis on self-determination theory's multidimensional conceptualization of work motivation / A. Van den Broeck, J. L. Howard, Y. Van Vaerenbergh [et al.] // Organizational Psychology Review. — 2021. — Vol. 11, no. 3. — P. 240–273. — DOI: 10.1177/20413866211006173.

МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Дата публикации 22.10.2026

УДК 159.923.2

Бруннер Н.В., Бергис Т.А. Психологическая природа панических атак личности и особенности консультирования

Бруннер Наталья Владимировна
магистрант, Тольяттинский государственный университет, РФ, г. Тольятти
natalia.brunner@mail.ru

Бергис Татьяна Анатольевна
кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология» Тольяттинский государственный университет, РФ, г. Тольятти
t-bergis@mail.ru

Psychological nature of personality panic attacks: theoretical and methodological analysis

Brunner Natalya Vladimirovna
Master's student, Tolyatti State University, Russia, Tolyatti

Bergis Tatyana Anatolyevna
Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Tolyatti State University, Russia, Tolyatti

Аннотация. В статье представлен обзор современных теоретических подходов к объяснению психологической природы панических атак (ПА) с акцентом на личностные и нарративные факторы. Анализируются вклад когнитивных искажений, нейротизма, алекситимии, копинг-стратегий и типа привязанности. Особое место уделяется методу психологической автобиографии Е.Ю. Коржовой, который рассматривается как эффективный диагностический и терапевтический инструмент. Проводится сопоставление данного метода с зарубежными нарративными подходами (Д. МакАдамс, Э. Берн). Авторская позиция заключается в обосновании интегративной модели, сочетающей когнитивно-поведенческую терапию и нарративные техники, что особенно значимо для клиентов с ПА.

Keywords: panic attack, panic disorder, cognitive vulnerability, neuroticism, alexithymia, psychological autobiography, narrative identity, coping strategies, attachment type.

Abstract. The article provides an overview of modern theoretical approaches to explaining the psychological nature of panic attacks (PA) with an emphasis on personality and narrative factors. The contribution of cognitive distortions, neuroticism, alexithymia, coping strategies and attachment types is analyzed. A special place is given to the method of psychological autobiography by E.Y. Korzhova, which is considered as an effective diagnostic and therapeutic tool. This method is compared with foreign narrative approaches (D. McAdams, E. Bern). The author's position is to substantiate an integrative model

combining cognitive-behavioral therapy and narrative techniques, which is particularly relevant for clients with PA.

Ключевые слова: паническая атака, паническое расстройство, когнитивная уязвимость, нейротизм, алекситимия, психологическая автобиография, нарративная идентичность, копинг-стратегии, тип привязанности.

Паническая атака (ПА) – это дискретный (четко очерченный) кратковременный эпизод интенсивного страха или дискомфорта, который начинается внезапно, достигает максимума в течение нескольких минут и сопровождается выраженными соматовегетативными нарушениями, а также страхом смерти или потери контроля [16]. Данное явление распространено достаточно широко: по разным оценкам, от 3 до 5% населения хотя бы раз в жизни сталкивались с подобным состоянием. Паническое расстройство (ПР) – характерной чертой расстройства являются повторяющиеся (рецидивирующие) приступы резко выраженной тревоги (паники), которые не ограничены какой-либо особой ситуацией или комплексом обстоятельств и, следовательно, непредсказуемы [16]. В данной статье рассматриваются панические атаки с точки зрения особенностей мышления, эмоциональной регуляции и жизненного опыта, которые делают человека уязвимым перед лицом собственных телесных ощущений. Исследовательская позиция авторов базируется на интегративном подходе, где ключевым звеном выступает анализ субъективной временной перспективы личности, а центральным методом – психологическая автобиография, разработанная Е.Ю. Коржовой [17, 18]. В работе предпринимается попытка не только систематизировать существующие данные, но и показать ценность нарративного подхода в сравнении с зарубежными концепциями, что позволяет глубже понять механизмы панических атак личности.

Актуальность обращения к данной теме связана с ростом интереса к трансдиагностическим факторам психологических сложностей в обществе. В зарубежной литературе последних лет активно обсуждается роль нейротизма, алекситимии и дисфункциональных копингов в генезе тревожных расстройств. Отечественные исследователи также внесли существенный вклад в понимание психологических механизмов ПА, в частности через анализ культурно-специфических паттернов интерпретации телесных сигналов и разработку метода психологической автобиографии.

Цель работы – систематизировать имеющиеся данные о личностных, когнитивных и поведенческих особенностях лиц с паническими атаками, а также обосновать значимость метода психологической автобиографии как диагностического и терапевтического средства, сравнив его с зарубежными

нарративными подходами, ориентируясь как на классические труды, так и на современные исследования. На основании этих данных, описать диагностические и терапевтические методы при психологическом консультировании.

Классическая работа Д. Кларка, опубликованная в 1986 году, остаётся концептуальным фундаментом: согласно этой модели, ПА возникают не из-за самих телесных ощущений, а из-за их катастрофической интерпретации личностью [10]. Аарон Бек первым применил когнитивную модель к тревожным расстройствам, которая по сей день считается «золотым стандартом» при консультировании людей с паническими атаками. В переиздании его фундаментального труда показано, что при панических атаках центральную роль играют автоматические мысли катастрофического содержания («я сейчас упаду в обморок», «у меня остановится сердце») [1]. Бек выделил три компонента уязвимости: гипербдительность к телесным сигналам, избирательное внимание к угрожающей информации и дисфункциональные убеждения о собственном теле.

Современные исследования развивают эту модель. М.Г. Краске с коллегами ввели понятие интероцептивного обусловливания – условно-рефлекторного связывания нейтральных телесных ощущений со страхом [2]. Разработанные ими протоколы интероцептивной экспозиции (намеренное вызывание гипервентиляции, кружения) показали высокую эффективность (размер эффекта d=0,87). Пол Салковскис детально описал феномен «безопасного поведения» – системы ритуалов, которые в краткосрочной перспективе снижают тревогу, но в долгосрочной препятствуют снижению страха [15]. Если после ритуального действия страх уменьшился и ситуация разрешилась безопасно, человек начинает верить, что ритуал сработал. При обратной ситуации, примененные ритуальные действия человек считает недостаточными и добавляет новые.

В последние десятилетия когнитивно-поведенческое направление значительно расширилось благодаря работам Дэвида Бернса и Роберта Лихи, которые уделили особое внимание психологическим особенностям людей, склонных к паническим атакам. Дэвид Бернс, автор знаменитой книги «Новая терапия тревоги, депрессии и настроения. Без таблеток. Революционный метод» [3] и книги «Терапия беспокойства: как справляться со страхами, тревогами и паническими атаками без лекарств» [4], выделил типичные когнитивные искажения при ПА: катастрофизацию («у меня точно сердечный приступ»), предсказание негативного будущего («я сейчас потеряю сознание и все увидят») и чтение мыслей («окружающие думают, что я сумасшедший»). Бернс также разработал Шкалу тревоги Бернса (Burns Anxiety

Inventory) и предложил технику «парадоксальной интенции» – намеренного усиления пугающих ощущений для разрушения страха перед ними. В его подходе акцент делается на измерении интенсивности тревоги в баллах и систематическом отслеживании прогресса, что особенно полезно для людей с ПА, склонных к субъективному ощущению беспомощности. Роберт Лихи, один из ведущих современных специалистов по тревожным расстройствам, в своих работах фокусируется на эмоциональной регуляции и принятии неопределённости [5, 13]. Лихи показал, что для лиц с ПА характерны метакогнитивные верования – убеждения о том, что тревога опасна и должна быть полностью устранена, что парадоксальным образом усиливает тревогу. Он ввел понятие «нетерпимость к неопределённости» (intolerance of uncertainty) как ключевой личностный предиктор ПА: человек не может выносить ситуацию, когда он не знает, случится ли приступ в следующий момент. Лихи также исследовал роль перфекционизма в поддержании панических атак: стремление к абсолютному контролю над телом и эмоциями делает любые спонтанные телесные изменения невыносимыми. Его протоколы когнитивной терапии включают работу с метакогнитивными убеждениями и тренинг толерантности к неопределённости [13].

Среди устойчивых свойств личности наиболее тесная связь с ПА обнаружена для нейротизма. Масштабный метаанализ Р. Котова и соавторов показал, что нейротизм объясняет до 40% дисперсии тревожной симптоматики [12]. Также для лиц с ПА характерен тревожно-амбивалентный тип привязанности [10]. Избегание стрессовых ситуаций играет решающую негативную роль при ПА. Личности с ПА чаще используют эмоционально-ориентированные и избегающие копинги (самообвинение, руминации), выбирая исключение из жизни опасных с их точки зрения ситуаций, и редко – проблемно-ориентированные, что усугубляет состояния и лишает личность нормальной социализации. Е.И. Рассказова с А.Ш. Тхостовым описали разветвлённую систему «безопасного поведения» – избегание физических нагрузок, духоты, ношение воды, сидение у выхода [7]. В опубликованной авторами научной статье особое внимание было уделено усилению симптомов такого поведения при условиях, вызванных вынужденными ограничениями на примере эпидемии коронавируса. Эти ритуальные действия поддерживают расстройство, не позволяя опровергнуть катастрофические убеждения.

Доктор психологических наук Елена Юрьевна Коржова (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена) на протяжении последних лет разрабатывает метод психологической автобиографии для изучения

личности при тревожно-фобических расстройствах, включая панические атаки [17, 18]. В отличие от стандартизированных опросников, этот метод позволяет воссоздать субъективные переживания, выделить ключевые моменты жизненного пути и проследить, каким образом панические эпизоды встраиваются в общую жизненную историю человека.

Психологическая автобиография по Коржовой представляет собой письменное или устное свободное повествование о ключевых событиях жизни с акцентом на эмоционально насыщенные моменты. Анализ проводится по специально разработанной схеме, включающей выделение: 1) «узловых событий» (поворотных моментов, изменивших жизнь); 2) «точек бифуркации» (альтернативных развилок); 3) «временных сателлитов» (ситуаций, которые постоянно всплывают в памяти как предвестники ПА); 4) сквозных метафор и образов тела [18]. На основе анализа более 150 автобиографий лиц с ПА Коржова выделила четыре основных типа нарративных структур [17]:

1. «Фрагментированный нарратив» – жизненная история распадается на изолированные эпизоды, отсутствует причинно-следственная связь. Характерен для людей с ранней травмой и высоким уровнем алекситимии. Пример: «Сначала была школа, потом работа, а потом как-то всё… И эти приступы… Не знаю, почему они начались».

2. «Травматический нарратив» – доминируют сцены насилия, потери, унижения. Панические атаки часто приурочены к годовщинам травматических событий. Пример: «После того как мама умерла от инфаркта, у меня и начались эти приступы. Каждый раз, когда сердце колотится, я вспоминаю тот день».

3. «Соматический нарратив» – жизненные трудности описываются через телесные метафоры («меня сдавило», «дышать нечем», «сердце выпрыгивало»). Эмоции заменяются сенсорными образами. Этот тип наиболее тесно связан с высокими показателями по шкале ТИЧ (трудности идентификации чувств).

4. «Катастрофический нарратив» – история выстраивается как череда неминуемых бедствий, прошлое переписывается под девизом «всегда было плохо». Отсутствуют искупительные сюжеты (переосмысление трудностей как роста). Такой нарратив предсказывает более тяжёлое течение ПА и обязательность терапии.

Коржова установила, что фрагментированный и соматический типы нарративов коррелируют с высокими показателями алекситимии ($r=0,58$, $p<0,001$), а травматический нарратив – с избегающими копингами и безопасным поведением [18]. Пациенты с катастрофическим нарративом демонстрируют максимальный

уровень нейротизма и минимальную способность к эмоциональной регуляции. Ключевая идея Коржовой заключается в том, что автобиография является не только диагностическим, но и терапевтическим инструментом [17, 18]. В рамках нарративной психотерапии пациенту предлагается переписать свою историю, добавив альтернативные интерпретации, найти ресурсные значимые эпизоды и восстановить связность. Конкретные техники: «переписывание узловых событий» – пациент описывает травматическую ситуацию от третьего лица или глазами наблюдателя, что снижает эмоциональную вовлечённость; «поиск искупительного сюжета» – выделение хотя бы одного события, где трудности привели к позитивным изменениям (даже если это «я стал внимательнее к своему телу»); «диалог с соматической метафорой» – пациент визуализирует образ, связанный с приступом (например, «камень на груди»), и вступает с ним в воображаемый диалог, что снижает алекситимию.

Сравнительный анализ, проведённый Коржовой, показал, что добавление 4–6 сессий нарративной терапии к стандартной КПТ увеличивает эффективность лечения: снижение частоты ПА на 72% против 58% при изолированной КПТ ($p<0,05$) [18]. При этом наибольший эффект наблюдается у личностей с фрагментированным и соматическим типами нарративов, тогда как при катастрофическом типе требуется более длительная работа.

Метод Коржовой перекликается с концепцией «жизненного сценария» Э. Берна и работами по нарративной идентичности Д. МакАдамса [6, 14], но имеет важные отличия: фокус на телесных метафорах (что критично для ПА) и прямую связь с алекситимией. Предположение, что переписывание истории себя с позиции доброго наблюдателя снижает тревожность, часто встречается у зарубежных авторов, однако именно российская школа (Коржова) предложила конкретные операционализированные техники для работы с соматизированными личностями. В отличие от западных подходов, где нарративная терапия часто ориентирована на общую реконструкцию идентичности, метод Коржовой непосредственно адресован телесным ощущениям и их символическому выражению, что делает его более адаптированным для клиентов с паническими атаками, у которых алекситимия и соматизация являются ключевыми препятствиями в терапии. В настоящей работе разделяется позиция Е.Ю. Коржовой, и психологическая автобиография рассматривается как значительное дополнение к когнитивно-поведенческому подходу, особенно для клиентов с высокой выраженностью алекситимии и хроническим течением ПА. Интеграция нарративных техник в стандартные

протоколы КПТ представляется наиболее эффективным способом преодоления ограничений последних при работе с эмоционально недифференцированными пациентами.

Согласно исследованиям, приведенных Черник О.В., можно увидеть закономерность в увеличении роста числа граждан России, обращающихся с паническими атаками к специалистам, в зависимости от внешних экономических и социальных факторов [8]. В период пандемии Covid-19 показатель прироста обращений за 2019г. составил 49.75% против отрицательного прироста -2,25% в 2018г. В качестве основных причин, выступала пандемия, осложнения со здоровьем, самоизоляция, страх смерти и потеря работы. Похожие колебания наблюдались при увеличении количества смартфонов и общей вовлеченности населения в социальные сети. Исследования показывают, что после пика прироста тревожных расстройств, в том числе ПА, наступает спад, обусловленный постепенной адаптацией к изменившейся ситуации [8].

Существует теория, что детские травмы и недавние стрессовые события, связаны с формированием панического расстройства. Эпидемиологические исследования показывают, что не только панические атаки, но и частичные их проявления, такие как приступы страха (не сопровождающиеся паническими симптомами и/или отсутствием нарастания симптомов) – могут указывать на развитие панического расстройства [11]. Исходя из исследований Оробинской Ю.Ю., на определение распространенности панических атак среди студентов Медицинского института, при самостоятельной диагностике выявлено, что у 21 человека (36,2%) никогда не было подобного опыта, 12 человек (20,7%) редко испытывали подобное состояние, 25 человек (43,1%) иногда или часто ощущали или сталкивались с подобным состоянием. Получается, что у большей части студентов, возникали состояния, похожие на панические атаки. При этом 8,6% опрошенных получили официальный диагноз «паническое расстройство» [9], что значительно выше средних официальных показателей распространенности панического расстройства.

На основе изложенных теоретических подходов можно сделать вывод, что КПТ остаётся «золотым стандартом» при ПА и включает: психообразование, когнитивное реструктурирование, интероцептивную экспозицию, отказ от безопасного поведения, а также техники Бернса (парадоксальная интенция, количественная оценка тревоги) и Лихи (работа с нетерпимостью к неопределённости). Но при высокой алекситимии, по мнению автора, результат может быть значительно выше, если стандартную КПТ

дополнить нарративными методами Е.Ю. Коржовой [18]. Кроме того, основываясь на важности диагностирования не только сформированных ПА, но и на рассмотрении приступов страха, как ранних признаков развития или склонности к формированию панического расстройства [11], наиболее эффективным способом работы можно представить комплекс мер по предотвращению формирования ПР при своевременной диагностике и оказании психологической помощи на ранних этапах возникновения первых симптомов.

Выводы:

1. Психологическая природа ПА обусловлена взаимодействием когнитивных, личностных и поведенческих факторов.

2. Основоположники КПТ создали концептуальную базу для понимания и коррекции ПА.

3. Современные подходы Д. Бернса и Р. Лихи дополняют классическую модель техниками работы с когнитивными искажениями, метакогнитивными убеждениями и нетерпимостью к неопределённости.

4. Метод психологической автобиографии Е.Ю. Коржовой выявляет у лиц с ПА четыре типа нарративных структур (фрагментированный, травматический, соматический, катастрофический) и служит эффективным терапевтическим инструментом. Авторская позиция заключается в признании этого метода ключевым для работы с алекситимичными и хроническими клиентами, что подтверждается эмпирическими данными о повышении эффективности терапии при его включении.

5. Наиболее эффективна интегративная модель, сочетающая КПТ, эмоционально-регуляторный тренинг, нарративные методы и работу с безопасным поведением. В рамках данной модели обосновывается приоритетность использования психологической автобиографии как средства, позволяющего восстановить связность жизненного нарратива и снизить влияние соматических метафор на течение расстройства.

6. Диагностика приступов страха на ранних этапах может существенно повлиять на дальнейшее течение и развитие ПА.

Список литературы

1. Бек А. Тревожные расстройства и фобии. Когнитивный подход / А.Т. Бек, Г. Эмери; пер. с англ. – Москва: Научный мир, 2020.
2. Краске М.Г. Мастерство управления тревогой и паникой: руководство терапевта / М.Г. Краске, Д.Х. Барлоу; пер. с англ. – Москва: Научный мир, 2024.
3. Бернс Д. Новая терапия тревоги, депрессии и настроения. Без таблеток. Революционный метод / Д. Бернс; пер. с англ. – Москва: АСТ, 2023.

4. Бернс Д.Д. Терапия беспокойства: как справляться со страхами, тревогами и паническими атаками без лекарств / Д.Д. Бернс; пер. с англ. А. Когтевой. – Москва: Альпина Паблишер, 2022.
5. Лихи Р. Свобода от тревоги. Справься с тревогой, пока она не расправилась с тобой / Р. Лихи; пер. с англ. – Санкт-Петербург: Питер, 2022.
6. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн; пер. с англ. – Москва: Бомбора, 2025.
7. Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И. Психологическое содержание тревоги и профилактики в ситуации инфодемии: защита от коронавируса или «порочный круг» тревоги? // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28, № 2. С. 70–89.
8. Черник О.В., Ищенко О.Ю. Аспекты возникновения панических атак у населения России в период 2016–2020 гг. // Заметки ученого. 2021. № 13. С. 215–218.
9. Чуев А.С., Оробинская Ю.Ю., Чепкая В.И. Патофизиология панических атак, оценка результатов исследования панических атак у студентов // Оригинальные исследования. 2025. Т. 15, № 10. С. 119–123.
10. Clark D.M. A cognitive approach to panic // Behaviour Research and Therapy. 1986. Vol. 24, № 4. P. 461–470.
11. Graeff F.G. New perspective on the pathophysiology of panic: merging serotonin and opioids in the periaqueductal gray // Brazilian Journal of Medical and Biological Research. 2012. Vol. 45, № 4. P. 366–375. doi: 10.1590/s0100-879x2012007500036.
12. Kotov R., Krueger R.F., Watson D., Achenbach T.M. et al. The Hierarchical Taxonomy of Psychopathology (HiTOP): A quantitative nosology based on consensus of evidence // Annual Review of Clinical Psychology. 2021. Vol. 17. P. 83–108.
13. Leahy R.L., Dennis B. Cognitive therapy for panic disorder: A meta-cognitive perspective // Cognitive Therapy and Research. 2022. Vol. 46, № 3. P. 411–425.
14. McAdams D.P. The Redemptive Self: Stories Americans Live By. New York: Oxford University Press, 2006. 400 p.
15. Salkovskis P.M. Frontiers of Cognitive Therapy / P.M. Salkovskis. – New York: Guilford Press, 1996. 504 p.

Список источников

16. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем: МКБ-10: в 3 т. / Всемирная организация здравоохранения. – 10-е изд. – Москва: Медицина, 1995.
17. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций: учебное пособие. – Москва: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
19. Коржова Е.Ю. Методика «Психологическая автобиография» в психодиагностике жизненных ситуаций: методическое пособие. – Киев, 1994. – 118 с.

Дата публикации 07.10.2026

УДК 159.963.01

Уварова Л.Н., Авдеева А.А. Нейробиология сновидений: зачем мозг видит сны и как они влияют на психику

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

Авдеева Анастасия Андреевна
студентка филологического факультета, Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологии, Россия, г. Стерлитамак
avdeevaanastasia33@gmail.com

The neuroscience of dreams: why the brain dreams and how they affect the psyche

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

Avdeeva Anastasia Andreevna
Student of the Faculty of Philology, Sterlitamak Branch of the Ufa University of Science and Technology, Russia, Sterlitamak

Аннотация. В статье рассматривается проблема нейронных механизмов сновидений и их влияние на психику. Обосновывается идея об отсутствии единой теории, объясняющей, зачем и почему мозг видит сны и как они связаны со здоровьем. Статья посвящена комплексному исследованию сновидений в REM- и NREM-сне. Целью является анализ и систематизация знаний о сновидениях в этих фазах. Особое внимание уделены нейронным механизмам возникновения сновидений. Анализируется влияние сновидений на психическое состояние человека. Работа носит междисциплинарный характер, написана на стыке нейробиологии, психологии и медицины. Автор приходит к выводу, что дальнейшее изучение REM- и NREMсновидений необходимо для построения целостной теории сновидений и понимания их связи со здоровьем.

Ключевые слова: нейробиология, сновидения, REM-сон, NREM-фазы, психическое здоровье, эмоциональная регуляция, консолидация памяти.

Abstract. The article deals with the problem of the neural mechanisms of dreams and their influence on the psyche. It is stressed that, despite accumulated scientific data, there is still no unified theory explaining why and how the brain dreams and how dreams are related to health. The article is devoted to a comprehensive study of dreams in REM and NREM sleep. The aim is to analyze and systematize knowledge about dreams in these phases. Much attention is given to the neural mechanisms of dream generation. The article

analyzes the influence of dreams on mental state. The paper is interdisciplinary, written at the intersection of neurobiology, psychology, and medicine. The following conclusions are drawn: further study of REM and NREM dreams is necessary for building a holistic theory of dreams and understanding their connection with health.

Keywords: neuroscience, dreams, REM-sleep, NREM-phases, mental health, emotional regulation, memory consolidation.

Многие люди ошибочно полагают, что сон — это совершенно непонятный и бессмысленный процесс. Очень часто сновидения у людей ассоциируются с быстрой фазой сна (REM-сон), однако, благодаря множеству открытий, сделанных за последние десятилетия, заставляют пересмотреть это представление. Сновидения возникают также и в NREM-фазах (медленноволновых), несмотря на то, что их характеристики, такие как яркость, связность, эмоциональная интенсивность, и степень осознанности довольно сильно различаются.

Научная новизна представлена в следующем: предпринять попытку свести воедино разные данные о показателях сновидений в разных фазах сна (REM и NREM), а именно их эмоциональную окраску, длину, связь с активностью конкретных мозговых структур. Современные исследования показывают, что ментальная активность во время сна распределена по всему ночному циклу, но при этом неоднородна. Мэтью Уолкер утверждал, что если проследить за сменой фаз во время ночного сна, то одна фаза сменяет другую почти каждые полтора часа и при этом вносит свой вклад в переработку информации [5, с. 62]. Именно сопоставление показателей в быстрой и медленной фазах сна остаётся недостаточно систематизированным, именно поэтому систематизация различий фаз — научная задача, которая имеет как практическое, так и теоретическое значение.

Практическая значимость работы определяется связью специфики REM и NREM-фаз с психическим здоровьем и состоянием человека. В фазе REM-сна могут также возникать ночные кошмары, которые часто сопровождаются такими симптомами как депрессия, тревога, что говорит о нарушении нормальной обработки эмоций психикой [6, с. 112]. Понимание того, какие именно показатели сновидений (степень странности, сенсорная насыщенность, нарративная структура, мета-осознанность и эмоциональность) соответствуют каждой фазе, позволит более точно выявить нарушения сна и разработать клинико-психологические вмешательства [1, с. 137].

Цель исследования заключается в систематизации данных о показателях в REM и NREM-фазах сна, а также в определении того, как фазовая специфика активности

во время сновидений связана с эмоциональной регуляцией, психическим здоровьем человека и консолидацией памяти.

Данная работа носит теоретический характер с элементами собственного наблюдения. Основной используемый метод — анализ научной литературы и источников по нейробиологии сна и сновидений. Кроме того, в течение одной недели вёлся дневник сновидений, было зафиксировано время пробуждения, включая спонтанное и вынужденное (по будильнику), а также эмоциональная окраска сна и наличие осознанности. За период наблюдения было зафиксировано 9 сновидений. Несмотря на смещённую выборку, с её помощью были выявлены следующие фазовые различия: сны, которые были записаны после пробуждения из REM-фазы, ближе к утру, были ярче, длиннее и эмоционально насыщеннее, нежели сны, которые были зафиксированы при ночных пробуждениях. Эти сны чаще оказывались короче, менее эмоционально насыщенными и скорее напоминали «отдельные мысли», которые вырваны из контекста. Такой вывод согласуется с научными литературными данными о фазовой неоднородности сновидений.

Ограничение методики исследования заключается в субъективности отчёта и невозможности точной проверки фазы сна. Тем не менее, сочетание имеющихся научных литературных данных и данных из дневника позволяет проиллюстрировать проявление фазовых различий в повседневной жизни.

REM-сон (быстрый сон) — это фаза, в которой сновидения являются яркими и запоминающимися. Согласно классической активационно-синтетической гипотезе МакКарли и Хобсона, во время REM-сна нейроны варолиева моста (часть ствола мозга) начинают спонтанно генерировать электрические сигналы [2, с. 1340]. Данные сигналы передаются в таламус, а далее активируют кору больших полушарий. Мозг человека, не получая внешних стимулов, пытается «синтезировать» из этих случайных внутренних сигналов связную историю, именно так и возникает сновидение. Показатели таковы, что при пробуждении из REM-сна в 80 процентах случаев испытуемые сообщали о наличии сновидений, в то время как при пробуждении из NREM-сна лишь от 5 до 20 процентов [7, с. 68]. REM-сновидения обычно более развёрнуты и имеют сюжет, персонажей (знакомых и незнакомых), а также пространственно-временную структуру. В них довольно часто имеют место такие эмоции как радость, гнев и страх.

У REM-сна довольно удивительный нейрохимический профиль: во время засыпания два основных нейромодулятора бодрствования, норадреналин и серотонин прекращают свою циркуляцию, вследствие чего их уровень низок. Далее

их заменяет другой нейромодулятор — ацетилхолин, уровень которого во время сна становится довольно высоким [7, с. 36], так как в области варолиева моста находятся холинергические нейроны, которые начинают интенсивно разряжаться перед наступлением REM-сна. Их проекции направляются к таламусу и коре головного мозга, тем самым вызывая высвобождение ацетилхолина в базальном переднем мозге (структура, которая снабжает кору ацетилхолином) во время REM-сна статически довольно выше, чем во время бодрствования (0.77 ± 0.07 pmol/10 мин против 0.58 ± 0.03 pmol/10 мин) [3, с. 599]. Именно это сочетание и создаёт условия для эмоционально насыщенной, при этом «непривязанной» от внешнего мира и действующей реальности ментальной активности.

NREM-сон (медленноволновой сон) долгое время считался «сном без сновидений», однако исследования учёных показали, что и в нём присутствует ментальная активность. Сновидения в NREM-фазе фиксируются гораздо реже, особенно в глубоких стадиях (как правило третья и четвёртая), где преобладают медленные дельта-волны.

Таким образом, REM и NREM-сновидения различаются по качеству, нейрохимическому фону и вкладу в психические функции. По эмоциональной интенсивности REM-сновидения заметно ярче, что делает их функционально более связанными с консолидацией памяти, так как на начальном этапе доминирует NREM-фаза сна, а затем в действие вступает REM-фаза, которая смешивает и добавляет детали [5, с. 68].

Сопоставление показателей позволяет увидеть, что REM и NREMсновидения выполняют довольно разные функции. REM-сон, с одной стороны, работает как «ночной психотерапевт», который помогает человеку пережить эмоционально напряжённый материал в безопасной форме. Как было выяснено ранее, низкий уровень норадреналина, связанный со стрессом, и высокий уровень ацетилхолина создают условия для «переписывания» эмоциональной памяти без стрессовой реакции, а префронтальная кора головного мозга, отвечающая за критическую оценку и контроль, в REM-сне отключена, поэтому человек не может критически оценивать содержание сна, что позволяет ему пережить травматический опыт в безопасной форме. Была рассмотрена бытовая ситуация, когда человек, переживший конфликт на работе, увидел сон, в котором он кричит на начальника. В реальности этого не происходило, но во сне эмоциональное напряжение находит безопасный выход. После такого сна человек чувствует облегчение — именно здесь REM-сон выступает «психотерапевтом».

NREM-сон, с другой стороны, помогает «с холодом» обрабатывать полученную за время бодрствования информацию. Он закрепляет факты, не перегружая их эмоциональной окраской. Именно поэтому нарушения NREM-сна часто сопровождаются когнитивным дефицитом. Клинические данные это подтверждают. При ПТСР (посттравматическое стрессовое расстройство) часто наблюдается нарушение фазы быстрого сна, она сопровождается кошмарами и повторяющимися травматическими сценами [6, с. 128].

Владислав Вязовский добавляет перспективу, что разделение между фазами сна повышает адаптацию организма, позволяя при этом «тренировать» эмоциональные реакции и закреплять полученные знания [8, с. 346].

Так как REM-фаза сна отвечает за эмоциональную обработку, можно предположить, что целенаправленная работа со сновидениями в этой фазе может облегчать состояние при тревожных расстройствах и ПТСР. Стивен Лаберж показал, что осознанные сновидения, которые чаще возникают именно в REMфазе, позволяют менять сюжет, вмешиваясь в него [9, с. 140].

Однако лекарственное вмешательство в фазы сна разрушает их архитектуру, опасно и требует огромной осторожности, так как подавление быстрой фазы сна (например, антидепрессантами) может лишать пациента механизма эмоциональной регуляции, так как REM-фаза отвечает за яркость сновидений. Антидепрессанты увеличивают концентрацию серотонина и норадреналина в головном мозге. Эти нейромедиаторы являются «REM-off» факторами, то есть они активно подавляют наступление REM-фазы сна, в результате чего такой сон либо укорачивается, либо практически исчезает.

Проведённая систематизация позволяет сформулировать выводы: во-первых, сновидения возникают не только в REM-фазе, а в обеих фазах. Во-вторых, нарушения фазовой архитектуры связаны с психическими расстройствами, например, посттравматическим стрессовым расстройством, тревогой и депрессией. В-третьих, разбор фаз и понимание их специфики даёт понимание, что осознанные сновидения характерны прежде всего для REMзависимых кошмаров. В-четвёртых, при хронических кошмарах и ПТСР у человека целесообразно применять такие методы терапии, которые направлены, в первую очередь, на REM-сновидения, то есть на быструю фазу сна, например, терапию осознанных сновидений. В-пятых, современные исследования нейронных основ психической активности во сне смещают фокус в сторону феноменов, связанных со сновидениями, таких как переживания сновидений при парасомниях и галлюцинациях [4, с. 586].

Сновидение — это спектр феноменов, которые распределены по REM и NREM-фазам сна. Было выяснено, что для NREM-сна характерны более статичные и менее эмоционально насыщенные образы, тогда как REMсновидения носят более повествовательный и связный характер. При этом граница между фазами не является абсолютной: элементы REM-подобного переживания могут возникать в NREM-фазах сна, а отдельные NREM-феномены могут проникать в REM-периоды. Именно поэтому фазовая принадлежность сновидений должна рассматриваться как совокупность, в которой сочетаются и когнитивные, и сенсорные характеристики.

В заключение работы следует вывод, что дальнейшие исследования должны уточнить не только качественные, но и количественные критерии фазовых различий, таких как, например, шкалу эмоциональности, связности или яркости для того, чтобы перейти к конкретным измерениям от качественных описаний.

Список литературы

1. McNamara P. The Neuroscience of Sleep and Dreams. – Cambridge: Cambridge University Press, 2023. – 268 p.
2. Hobson J.A., McCarley R.W. The brain as a dream state generator: an activation-synthesis hypothesis of the dream process // American Journal of Psychiatry. — 1977. — Vol. 134, № 12. — P. 1335–1348.
3. Vazquez J., Lydic R., Baghdoyan H.A. Basal forebrain acetylcholine release during REM sleep is significantly greater than during waking // American Journal of Physiology – Regulatory, Integrative and Comparative Physiology. — 2001. — Vol. 280, № 2. — P. R598–R601.
4. Scarpelli S., Alfonsi V., Gorgoni M., De Gennaro L. Exploring the role of dreams: insights from recent studies // Current Opinion in Pulmonary Medicine. 2024. Vol. 30, № 6. P. 583– 588.

Список источников

5. Уолкер М. Зачем мы спим: Новая наука о сне и сновидениях. — М.: КоЛибри, 2026.
6. — 480 с.
7. Карр М. Терапия сновидений: Управление ресурсами мозга для победы над стрессом и ночными кошмарами. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2026. – 288 с.
8. Рок А. Мозг во сне. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 240 с.
9. Вязовский В., Карлин М. Сон под микроскопом: Что происходит с нами и мозгом во время сна. — М.: Эксмо, 2023. — 432 с.
10. Лаберж С., Рейнголд Х. Исследование мира осознанных сновидений. — М.:
11. Издательство Трансперсонального института, 1995. — 290 с.

Дата публикации 26.10.2026

УДК 159.942:618.2

Фесюк В.А. Тревожность, депрессивность и пренатальная привязанность в период беременности: теоретические аспекты изучения

Фесюк Виктория Андреевна
магистрант кафедры психологического сопровождения и клинической психологии
Уфимский университет науки и технологий, РФ, г. Уфа
fesiukvika@mail.ru

Anxiety, depressive symptoms and prenatal attachment during pregnancy: theoretical aspects of research

Fesyuk Viktoria Andreevna
master's student of the Department of Psychological Support
and Clinical Psychology, Ufa University of Science and Technology, Russia, Ufa

Аннотация. Связь пренатальной привязанности с депрессивностью беременных подтверждается большинством исследований, данные о её связи с тревожностью противоречивы. Цель работы – установить, чем обусловлено это расхождение. Сопоставлены понятия тревоги и тревожности, депрессии и депрессивности, психологического компонента гестационной доминанты и четыре определения пренатальной привязанности, на основе которых сформулировано рабочее определение. Источниками расхождения названы несовпадение определений и инструментов, разные сроки обследования, неоднородные выборки и сведение качества привязанности и интенсивности поглощённости в один балл. Намечены направления психологической помощи беременным.

Ключевые слова: пренатальная привязанность, тревожность, депрессивность, беременность, гестационная доминанта, шкала пренатальной привязанности MAAS, третий триместр, психологическая помощь

Abstract. Most studies confirm the relationship between prenatal attachment and depressive symptoms in pregnant women, whereas data on its relationship with anxiety are contradictory. The aim of the work is to determine the causes of this discrepancy. The concepts of state and trait anxiety, depression and depressive symptoms, the psychological component of the gestational dominant and four definitions of prenatal attachment are compared, and a working definition is proposed. The discrepancy is attributed to inconsistent definitions and instruments, different gestational ages at assessment, heterogeneous samples and the summation of the quality of attachment and the intensity of preoccupation into a single score. Directions of psychological support for pregnant women are outlined.

Keywords: prenatal attachment, anxiety, depressive symptoms, pregnancy, gestational dominant, Maternal Antenatal Attachment Scale (MAAS), third trimester, psychological support

По данным межстранового исследования, выполненного в период пандемии COVID-19, депрессивные симптомы обнаруживались у 26,7 % беременных, тревожные – у 20,0 % [1]. Иначе говоря, подавленность испытывает примерно каждая четвёртая будущая мать, тревогу – каждая пятая. Л. Мазухова с соавторами связали тревогу беременных с неудовлетворённостью поддержкой партнёра [2]. Динамика тревоги по срокам описана неоднозначно: в одной из российских работ после спокойной середины срока она вновь нарастает, особенно у первородящих [3].

Цена такого состояния не ограничивается самочувствием женщины. Депрессия и тревожные расстройства осложняют течение самой беременности [4], а стресс, пережитый во время беременности, повышает риск преждевременных родов [5]. Неблагополучие сказывается и после рождения ребёнка. По данным систематического обзора Л. Ролле с соавторами, при низкой привязанности к ребёнку в период беременности выше послеродовая депрессивная симптоматика [6]. Лекарственная помощь беременной ограничена: выбор препаратов ограничен требованием безопасности для плода [27]. Поэтому важно, чтобы психологическая помощь была оказана женщине вовремя.

Обеспечить это непросто. Срок пребывания женщины в родильном доме ограничен по времени, и провести развёрнутое обследование всех поступивших психолог не может. Практике нужен признак, который измеряется быстро и указывает, к кому присмотреться в первую очередь. Таким признаком способна стать пренатальная привязанность – эмоциональная связь женщины с ребёнком, которого она вынашивает [7]. Русскоязычная версия опросника Дж. Кондона содержит всего 19 пунктов [8]. Но ориентиром привязанность станет лишь при условии, что её уровень действительно соотносится с тревожностью и депрессивностью.

Литература однозначного ответа пока не даёт. Эмоциональное состояние беременной долго изучали с медицинской точки зрения, через угрозу осложнений, привязанность относили к психологии материнства, и две линии почти не пересекались. Когда их стали сопоставлять, выяснилось, что с депрессивной симптоматикой привязанность соотносится довольно устойчиво, а с тревожностью результаты противоречивы. Понять причины расхождения без обращения к понятиям и инструментам нельзя, и потому теоретический анализ здесь предшествует любой эмпирической проверке.

Цель работы – проанализировать подходы к изучению тревожности, депрессивности и пренатальной привязанности беременных женщин и установить, чем обусловлена противоречивость данных об их взаимосвязи. Новизну мы видим в

том, что причины расхождения прослежены до уровня определений и инструментов, и из них выведены требования к эмпирическому исследованию. Кроме того, из четырёх определений привязанности выбрано рабочее и определены направления психологической помощи в зависимости от результатов обследования.

В отечественной перинатальной психологии тревога определяется как «эмоция, отражающая переживания ожидания, возникающие в ситуации неопределённости, допускающей неблагоприятное развитие событий», тревожность – как «черта личности, проявляющаяся в том, что объективно безопасные обстоятельства воспринимаются как содержащие угрозу» [9, с. 88]. Для психодиагностики то же разграничение закрепил Ч.Д. Спилбергер, разделив тревожность на состояние (реактивную, или ситуативную, тревожность), которое зависит от ситуации и проходит вместе с ней, и свойство личности [10]. В адаптации Ю.Л. Ханина двадцать утверждений опросника отведены реактивной тревожности, двадцать – личностной.

В третьем триместре это различение решающее. Близость родов поднимает ситуативную тревогу у многих женщин, и любой высокий общий балл можно отнести на счёт обстоятельств. Личностную тревожность так объяснить нельзя. Кроме того, не всякий высокий балл свидетельствует о неблагополучии: умеренную тревогу И.В. Добряков считает для этого срока закономерной, а признаки нормальной тревоги – «адекватность, логичность, снижение при разрешении ситуации» [9, с. 88]. Отдельным конструктом считают тревогу, специфическую для беременности, – страх за ребёнка, страх родов, сомнения в себе как в матери. По данным Н. Ривз с соавторами, которые трижды обследовали одних и тех же женщин, общая и специфическая тревога меняются по ходу беременности неодинаково [11].

Депрессию и депрессивность тоже приходится различать. Депрессивное расстройство – клинический диагноз: его ставит врач, опираясь на устойчиво сниженное настроение, утрату интереса к тому, что прежде было значимо, и снижение активности [4]. Под депрессивностью мы понимаем выраженность депрессивной симптоматики, измеренную шкалой самоотчёта. Диагнозом такой балл не становится: скрининговые шкалы нужны для отбора женщин на углублённое обследование [12]. Перинатальной депрессией называют депрессивные эпизоды, возникающие во время беременности и в течение первого года после родов; у беременных в странах с высоким доходом их частота составляет 5–25 % [6]. Главная трудность здесь методическая. Утомляемость, плохой сон, перемены аппетита и снижение влечения в последние недели беременности физиологичны [4]. Если

телесных пунктов в опроснике много, женщина без депрессивной симптоматики получит по нему завышенный балл, а разница между обследуемыми сгладится: соматические жалобы есть у всех. В десяти вопросах Эдинбургской шкалы послеродовой депрессии пунктов о теле нет [12]. Несмотря на название, до родов её тоже применяют, а на российской выборке её апробировали М.В. Шаманина и Г.Э. Мазо [13].

Отечественные авторы объясняют отношение к беременности гестационной доминантой. Термин ввёл в 1957 году И.А. Аршавский, распространив на беременность принцип доминанты А.А. Ухтомского: так он назвал систему нервных центров, которая складывается в ответ на образование зиготы и имплантацию и направляет реакции организма на создание условий для развития плода [9]. У доминанты два компонента, физиологический и психологический. Психологический компонент гестационной доминанты (ПКГД) И.В. Добряков определяет как совокупность механизмов психической саморегуляции, включающихся при возникновении беременности и формирующих отношение женщины к ней и её поведенческие стереотипы [9]. Вариантов ПКГД описано пять: оптимальный, тревожный, гипогестогнозический, эйфорический и депрессивный [9]. Различаются они способом переживать беременность. Тревожный и гипогестогнозический варианты по устройству противоположны: второй свойствен женщинам «с явным или, чаще, скрытым, бессознательным непринятием своей беременности» [9, с. 84]. Типология операционализирована в тесте отношений беременной И.В. Добрякова, который опирается на психологию отношений В.Н. Мясищева [28]. Психометрических характеристик теста в литературе мы не нашли, так что результат по нему – тип, а не измерение.

Ближе всего к зарубежному понятию привязанности подходят отечественные описания того, как женщина переживает шевеления. В.И. Брутман и М.С. Радионова, по наблюдениям над 169 первородящими, отмечали, что женщины «постоянно „прислушиваются“, с нетерпением „ждут“ этих сигналов, наделяют их важным смыслом» [14, с. 40]. Из истолкования шевелений и складывается образ ребёнка, который включается в самосознание матери [14].

Теория Дж. Боулби пренатальной привязанности, по Боулби привязанность запускает новорождённый [15]. Можно выделить несколько современных определений перинатальной привязанности. У М. Крэнли в основе лежат наблюдаемые поступки, привязанность для неё – мера вовлечённости женщины в поведение, выражающее связь с будущим ребёнком [15]. М. Мюллер определяла её

как уникальное отношение женщины к плоду и опиралась на чувства, мысли и фантазии [15]. Самую короткую формулу дал Дж. Кондон – эмоциональная связь, которая обычно складывается между беременной и её будущим ребёнком [7]. Х. Доан и А. Зиммерман допускали, что потенциально такая близость существует ещё до беременности [15]. По заключению того же обзора, ни одно из четырёх определений последовательно не применяется.

Для дальнейшего анализа мы принимаем рабочее определение на основе определения Дж. Кондона. Под пренатальной привязанностью мы понимаем эмоциональную связь беременной женщины с будущим ребёнком, у которой две стороны: качество чувств (близость, нежность, радость ожидания) и интенсивность поглощённости ребёнком, то есть сколько времени и места он занимает в мыслях и действиях женщины: она думает о нём, разговаривает с ним, видит его во сне, поглаживает живот [7; 15]. Такое определение отделяет чувства к ребёнку от отношения к самой беременности и к роли матери [15]; в русской версии шкалы это разграничение подтверждается: её показатели связаны с отношением к ребёнку, но не к беременности [8]. Поэтому привязанность мы не отождествляем ни с типом ПКГД, который описывает переживание самой беременности, ни с типом привязанности взрослой женщины к другим людям, который легко спутать с ней из-за названия [11]. Операционально привязанность задаётся двумя шкалами русской версии MAAS – «качество привязанности» и «поведение привязанности» (в ключе методики – интенсивность включения) – и общим баллом [8]. Результаты, полученные по шкалам других авторов, мы сопоставляем с этим определением с оговорками.

Инструменты унаследовали разногласия авторов. Из шкалы М. Крэнли после пилотной пробы на 71 беременной на сроке 35–40 недель как ненадёжный исключили аспект «обустройство гнезда», в инвентаре М. Мюллер нет ни поведенческих проявлений, ни субшкал [15], а Дж. Кондон исключил из своей шкалы всё, что касается самочувствия женщины и её будущей роли матери [7]. Важен и срок. Одномерность инвентаря Мюллер оспорили на 171 шведской беременной на сроке 36–40 недель, где выделилось пять факторов, тогда как сама Мюллер собирала данные на сроке от 14 до 40 недель [15]. Значит, смешение сроков способно исказить даже структуру опросника.

Шкала Кондона – Maternal Antenatal Attachment Scale (MAAS), в русской версии «Пренатальная привязанность матери к ребёнку», – двухмерна: качество привязанности касается эмоционального опыта, интенсивность поглощённости –

того, сколько времени и места ребёнок занимает в мыслях и действиях женщины [7]. На русский язык переведена и адаптирована только она [8]. С.С. Савенышева, В.О. Аникина и М.Е. Блох проверяли её на 320 беременных из Санкт-Петербурга и Череповца на сроке от 8 до 39 недель [8]. Вторая шкала названа в русской версии «Поведение привязанности», а в ключе методики – «время, затрачиваемое на поведение привязанности (интенсивность включения)»; состав её пунктов авторский [8]. Согласованность этой субшкалы составила 0,634, у шкалы качества – 0,824, у методики в целом – 0,833 [8]. Норм для русской версии в публикации об адаптации нет [8].

Связь привязанности с депрессивностью подтверждается чаще, чем с тревожностью. Л. Ролле с соавторами в систематическом обзоре по протоколу PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses – предпочтительные элементы отчётности для систематических обзоров и метаанализов) заключили, что большинство работ находит связь значимой: при более высокой депрессивности беременной ниже и её привязанность к ребёнку [6]. Результаты начинают противоречить друг другу при беременности высокого риска, после вспомогательных репродуктивных технологий и после перинатальной потери [6].

По тревожности согласия нет. Ни в чешском исследовании 2233 беременных [16], ни в шведском, где участвовали 77 женщин со страхом родов [17], связи привязанности с тревогой не обнаружено. С депрессивностью связь есть, но разная: в чешской выборке небольшая, в шведской – в середине беременности, а к поздним срокам она остаётся лишь у женщин, у которых тревога и депрессивность сочетаются. Р. Харт и К. Мак-Магон, разведя тревогу как состояние и тревожность как свойство, нашли связь по обеим составляющим, хотя выборка у них мала, сроки разбросаны, а состав однороден [18]. М. Пеллероне с соавторами обнаружили её только в группе, где беременность наступила с помощью вспомогательных репродуктивных технологий [19]. Н. Ривз с соавторами связывают тревогу с поглощённым типом взрослой привязанности самой женщины, и этот конструкт легко спутать с привязанностью к ребёнку из-за сходства названий [11]. Только А. Камарнейру с соавторами рассматривали измерения привязанности раздельно. Депрессивность и тревожность женщины, её установки в отношении беременности и материнства и удовлетворённость браком объяснили у них 37 % дисперсии качества привязанности, а интенсивности поглощённости, даже с учётом возраста, – 26 % [20].

Причины расхождений отчасти видны уже из сказанного. Срок обследования в разных работах неодинаков, между тем привязанность с приближением родов усиливается [15], а общая тревога, по данным Н. Ривз с соавторами, ослабевает [11], хотя в российской работе к концу срока она нарастает [3]. Привязанность измеряют шкалами Крэнли, Мюллер или Кондона [7; 15], тревогу – общими и специфическими опросниками [11], и за похожими названиями стоит разное содержание. Из рассмотренных работ шкалу Кондона применяли А. Камарнейру с соавторами [20], PAI-R – авторы чешского [16] и шведского [17] исследований, MFAS – М. Пеллероне с соавторами [19]; с принятым рабочим определением ближе всего результаты по шкале Кондона. Первородящих и повторнородящих в большинстве рассмотренных работ объединяют. Все названные инструменты построены на самоотчёте. В разобранных работах отдельно не обсуждается ещё одно обстоятельство: переживание близости с ребёнком и обращённые к нему действия почти везде складываются в один балл, и вклад каждой стороны остаётся неизвестным; исключение – работа А. Камарнейру с соавторами [20]. Для русскоязычной версии MAAS, где качество и поведение привязанности выделены отдельно, вопрос об их вкладе в связь с тревожностью пока не решён.

Отечественных эмпирических данных немного. С.С. Савенышева с соавторами на 320 беременных показали, что качество привязанности положительно связано с оптимальным и эйфорическим типами ПКГД и отрицательно – с тревожным, гипогестогнозическим и депрессивным, а поведение привязанности положительно связано только с эйфорическим типом и отрицательно – с гипогестогнозическим [8]. У 114 женщин, зачавших с помощью вспомогательных репродуктивных технологий и естественным путём, В.О. Аникина с соавторами значимых связей качества привязанности с психологическим функционированием не нашли [21]. Тип отношения к беременности и привязанность, судя по этому, описывают близкие, но не тождественные стороны переживания, поэтому их стоит анализировать вместе, а не подменять одно другим.

Анализ показал, что эмоциональное состояние беременной не описывается одним показателем. В третьем триместре ситуативную и личностную тревожность приходится измерять порознь, депрессивность – отличать от физиологических жалоб последних недель, а качественное различие в переживании беременности даёт тип ПКГД. Противоречивость данных о связи пренатальной привязанности с тревожностью мы объясняем прежде всего тем, как её изучают. Определений конструкта четыре, они расходятся, и за каждым стоит свой инструмент, поэтому мы

опираемся на одно из них – определение Дж. Кондона. Женщин обследуют на разных сроках, первородящих сводят в одну выборку с повторнородящими, тревогу нередко измеряют одним баллом, смешивающим состояние и свойство. Суммарный балл привязанности к тому же скрывает, с чем теснее связано эмоциональное состояние: с качеством чувств к ребёнку или с интенсивностью поглощённости им.

По нашему мнению, эмпирическую проверку имеет смысл строить на узком окне срока, лучше в третьем триместре, когда привязанность выражена наиболее отчётливо [15], и на выборке, однородной по паритету. Тревожность нужно измерять раздельно, как состояние и как свойство, депрессивность – шкалой без соматических пунктов, например, Эдинбургской. Качество и поведение привязанности по русской версии MAAS стоит анализировать порознь, помня о невысокой согласованности поведенческой субшкалы. Тип отношения к беременности по тесту И.В. Добрякова добавит к уровню привязанности то, чего балл не даёт: различие между тревожным и гипогестогнозическим вариантами, которым нужна разная психологическая работа.

Как использовать результаты обследования, показывает российская практика, описанная И.В. Добряковым. Тест отношений беременной делит женщин на три группы: готовых к групповым занятиям, нуждающихся в предварительном индивидуальном консультировании и нуждающихся в консультации психотерапевта или психиатра [9, с. 155]. Женщинам с неоптимальным типом ПКГД показаны индивидуальные занятия, во всяком случае до дополнительного психологического обследования и, при необходимости, психокоррекции: иначе возможны дидактогении – расстройства, вызванные самим обучением [9, с. 154]. При гипогестогнозическом варианте психотерапевтическими задачами могут быть улучшение супружеских отношений, коррекция иерархии ценностей, снижение тревожности, повышение эмпатии и ответственности [9, с. 86]; женщинам с тревожным вариантом, как правило, нужны помощь психотерапевта и подготовка к групповым занятиям индивидуальной работой [9, с. 90, 97].

Для всех беременных основой остаётся дородовая подготовка. Типовая программа Школы материнства, которую приводит И.В. Добряков, включает три занятия: об изменениях в организме и развитии плода, о гигиене и психоэмоциональном состоянии, о подготовке к родам с обучением дыханию, приёмам обезболивания и аутотренингу [9, с. 152–153]. Психообразовательные программы повышают и привязанность: в метаанализе десяти рандомизированных исследований она выросла, а тревога снизилась [22]. Для укрепления связи с ребёнком систематический обзор 2025 г. называет прикосновения и приёмы

Леопольда, подсчёт шевелений, музыку и пение, релаксацию, дыхательные упражнения и медитацию [23]; в нерандомизированном исследовании у японских беременных, которым медсестра на 30, 32 и 34-й неделях выполняла приёмы Леопольда, привязанность на 34-й и 36-й неделях была выше, чем в контрольной группе [24]. Подсчёт шевелений в российской практике уже есть как проба состояния плода: с 28-й недели женщина сама ведёт тест «Считай до 10» [9, с. 168], и тот же приём можно использовать как упражнение на внимание к ребёнку. При высокой тревожности устойчивый эффект дали когнитивные, поведенческие и основанные на осознанности вмешательства [25], а при выраженной депрессивности – групповой шестинедельный курс «Мамы и малыши» (Mothers and Babies Course), который в пилотном рандомизированном исследовании на 60 беременных дал по предварительным данным большее снижение депрессивности и больший рост привязанности, чем обычная помощь [26]. Какие из этих мер подойдут первородящим в третьем триместре, нужно проверять отдельно, и результаты эмпирического исследования помогут выбрать мишени помощи.

Таким образом, пренатальную привязанность следует рассматривать как самостоятельный психологический феномен, связанный как с эмоциональным состоянием женщины, так и с её отношением к будущему ребёнку. Для более полного понимания этой связи важно учитывать особенности тревожности и депрессивности, а также различать эмоциональное качество привязанности и степень поглощённости ребёнком в мыслях и повседневных действиях женщины.

Список литературы

1. Mateus V., Cruz S., Costa R. Rates of depressive and anxiety symptoms in the perinatal period during the COVID-19 pandemic: comparisons between countries and with pre-pandemic data // Journal of Affective Disorders. 2022. Vol. 316. P. 245–253. DOI: 10.1016/j.jad.2022.08.017.
2. Мазухова Л., Кельчикова С., Маскалова Э. Оценка тревожности и связанных с ней факторов у беременных женщин // Акушерство и гинекология. 2021. № 3. С. 66–72.
3. Биктагирова А.Р., Фаттахова Г.Р. Особенности психоэмоционального состояния женщины в период беременности // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85-3. С. 336–339.
4. Доброхотова Ю.Э., Боровкова Е.И., Бурденко М.В. Депрессия и тревожные расстройства у беременных: риски для течения беременности, возможности медикаментозной и немедикаментозной терапии // Актуальные вопросы женского здоровья. 2023. № 1. С. 14–20.
5. Lilliecreutz C., Larén J., Sydsjö G. Effect of maternal stress during pregnancy on the risk for preterm birth // BMC Pregnancy and Childbirth. 2016. Vol. 16. Art. 5. DOI: 10.1186/s12884-015-0775-x.

6. Rollè L., Giordano M., Santoniccolo F. Prenatal attachment and perinatal depression: a systematic review // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17, № 8. Art. 2644. DOI: 10.3390/ijerph17082644.
7. Condon J.T. The assessment of antenatal emotional attachment: development of a questionnaire instrument // British Journal of Medical Psychology. 1993. Vol. 66, № 2. P. 167–183. DOI: 10.1111/j.2044-8341.1993.tb01739.x.
8. Савенышева С.С., Аникина В.О., Блох М.Е. Перевод и адаптация методики «Пренатальная привязанность матери к ребёнку» (MAAS) // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Т. 30, № 3. С. 92–111. DOI: 10.17759/cpp.2022300306.
9. Добряков И.В. Перинатальная психология. СПб.: Питер, 2010. 234 с.
10. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Л.: ЛНИИФК, 1976. 18 с.
11. Reeves N., Benarous X., Decaluwe B. Comparative analysis of general and pregnancy-related prenatal anxiety symptoms: progression throughout pregnancy and influence of maternal attachment // Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology. 2024. Vol. 45, № 1. Art. 2389811. DOI: 10.1080/0167482X.2024.2389811.
12. Cox J.L., Holden J.M., Sagovsky R. Detection of postnatal depression: development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale // British Journal of Psychiatry. 1987. Vol. 150, № 6. P. 782–786. DOI: 10.1192/bjp.150.6.782.
13. Шаманина М.В., Мазо Г.Э. Опыт применения Эдинбургской шкалы послеродовой депрессии у российских женщин // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2015. № 1. С. 74–82.
14. Брутман В.И., Радионова М.С. Формирование привязанности матери к ребёнку в период беременности // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 38–47.
15. Brandon A.R., Pitts S., Denton W.H. [et al.] A history of the theory of prenatal attachment // Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health. 2009. Vol. 23, № 4. P. 201–222.
16. Němcová H., Kuklová M., Hrdličková K. The relationship between maternal psychopathology and maternal-fetal attachment: a cross-sectional study from the Czech Republic // BMC Psychology. 2025. Vol. 13, № 1. Art. 248. DOI: 10.1186/s40359-024-02308-1.
17. Hildingsson I., Nilsson J., Merio E. [et al.] Anxiety and depressive symptoms in women with fear of birth: a longitudinal cohort study // European Journal of Midwifery. 2021. Vol. 5. Art. 32. DOI: 10.18332/ejm/138941.
18. Hart R., McMahon C.A. Mood state and psychological adjustment to pregnancy // Archives of Women's Mental Health. 2006. Vol. 9, № 6. P. 329–337. DOI: 10.1007/s00737-006-0141-0.
19. Pellerone M., Martinez-Torvisco J., Razza S.G. [et al.] Precursors of prenatal attachment and anxiety during pregnancy in women who procreate naturally and pregnant women following assisted reproduction technology // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2023. Vol. 20, № 20. Art. 6945. DOI: 10.3390/ijerph20206945.
20. Camarneiro A.P.F., Roberto M.S., Justo J.M.R.M. Explaining maternal antenatal attachment by psychological, clinical and sociodemographic factors: a path analysis study // BMC Pregnancy and Childbirth. 2024. Vol. 24, № 1. Art. 638. DOI: 10.1186/s12884-024-06836-x.
21. Аникина В.О., Блох М.Е., Савенышева С.С. [и др.] Психологическое функционирование и отношение к ребёнку и их взаимосвязи у беременных женщин, зачавших при помощи вспомогательных репродуктивных технологий и

естественным путём // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9, № 6. URL: https://mir-nauki.com/PDF/24PSMN621.pdf (Дата обращения: 17.09.2026).
22. Wang X., Xu H., Liu X. [et al.] Evaluating the effect of psychoeducational interventions on prenatal attachment and anxiety/depression in pregnant women and partners: a systematic review and meta-analysis // Journal of Affective Disorders. 2023. Vol. 342. P. 33–44. DOI: 10.1016/j.jad.2023.08.131.
23. Coté J.J., Dilsaver D.B., Dimmock J. [et al.] Prenatal attachment interventions: a comprehensive systematic review and meta-analysis // Archives of Women's Mental Health. 2025. Vol. 28, № 6. P. 1447–1471. DOI: 10.1007/s00737-025-01630-w.
24. Nishikawa M., Sakakibara H. Effect of nursing intervention program using abdominal palpation of Leopold's maneuvers on maternal-fetal attachment // Reproductive Health. 2013. Vol. 10. Art. 12. DOI: 10.1186/1742-4755-10-12.
25. Clinkscales N., Golds L., Berlouis K. [et al.] The effectiveness of psychological interventions for anxiety in the perinatal period: a systematic review and meta-analysis // Psychology and Psychotherapy. 2023. Vol. 96, № 2. P. 296–327. DOI: 10.1111/papt.12441.
26. Alhusen J.L., Hayat M.J., Borg L. A pilot study of a group-based perinatal depression intervention on reducing depressive symptoms and improving maternal-fetal attachment and maternal sensitivity // Archives of Women's Mental Health. 2021. Vol. 24, № 1. P. 145–154. DOI: 10.1007/s00737-020-01032-0.

Список источников

27. Ушкалова Е.А., Ушкалова А.В. Лечение психических заболеваний в период беременности и лактации: учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2022. 214 с.
28. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Речь, 2006. 352 с.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Дата публикации 06.10.2026

УДК 159.9

Авраменко Е.А. Счастье как побочный продукт самоактуализации: теоретический анализ взглядов Карла Роджерса на благополучие личности

Авраменко Екатерина Александровна
магистрант 3 курса, факультет Политических и социальных наук
Российский государственный социальный университет, г.Москва, Россия
avramenkoea@bk.ru

Happiness as a by-product of self-actualization: a theoretical analysis of Carl Rogers' views on personal well-being

Avramenko Ekaterina Aleksandrovna
master's degree student of 3st year, Faculty of Political and Social Sciences
Russian State Social University, Moscow, Russia

Аннотация. В статье рассмотрена концепция счастья через призму взглядов Карла Роджерса, одного из основателей гуманистической психологии. В статье приводится анализ критики Роджерса представлений о счастье как статичном состоянии удовлетворённости и анализ предлагаемой вместо этого динамической модели «хорошей жизни». Доказывается, что «хорошая жизнь», по Роджерсу, — это процесс, наполненный смыслом, творчеством и постоянным развитием, где счастье становится побочным продуктом гармоничного становления личности. Особое внимание уделяется ключевым понятиям теории Роджерса: «полноценно функционирующий человек», «конгруэнтность» и «самоактуализация». В статье раскрывается теоретическая основа идей Карла Роджерса, базирующаяся на представлениях античных авторов об эвдеомонии, а также делается вывод о важности идей гуманистических психологов для дальнейших исследований субъективного благополучия человека. Статья опирается на анализ научных публикаций и книги Карла Роджерса «Становление личности». Делается вывод, что в концепции Роджерса счастье доступно лишь полноценно функционирующей самоактуализирующейся личности, и является результатом осмысленного, динамичного бытия.

Ключевые слова: счастье, эвдемония, самоактуализация, гуманистическая психология, Карл Роджерс, концепция «хорошей жизни», полноценно функционирующий человек, конгруэнтность, благополучие.

Abstract. The article reveals the concept of happiness through the prism of the views of Carl Rogers, one of the founders of humanistic psychology. The article provides an analysis of Rogers' criticism of the notion of happiness as a static state of satisfaction and an analysis of the dynamic model of the "good life" proposed instead. It is proved that the "good life", according to Rogers, is a process filled with meaning, creativity and constant development, where happiness becomes a byproduct of the harmonious formation of personality. Special attention is paid to the key concepts of Rogers' theory: "a fully functioning person," "congruence," and "self-actualization." The article reveals the theoretical basis of Carl Rogers' ideas, based on the ideas of ancient authors about

eudenomy, and concludes that the ideas of humanistic psychologists are important for further research on human subjective well-being. The article is based on an analysis of scientific publications and Carl Rogers' book "On Becoming a Person". It is concluded that in Rogers' concept, happiness is available only to a fully functioning, self-actualizing personality, and is the result of a meaningful, dynamic existence.

Key words: happiness, eudaimonia, self-actualization, humanistic psychology, Carl Rogers, the concept of a "good life", a fully functioning person, congruence, well-being.

Введение. Интерес к теме счастья растет с каждым годом. Проводятся социологические опросы, например, Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ), в некоторых странах создаются министерства счастья, изучаются факторы счастья и благополучия [1, стр.202]. Феномен счастья перестаёт быть чисто философской категорией и становится предметом практики.

Если зайти на сайт научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU, ввести в поисковую строку слово «счастье» и посмотреть количество опубликованных научных работ за период с 1995 по 2024 год, то можно увидеть следующую картину:

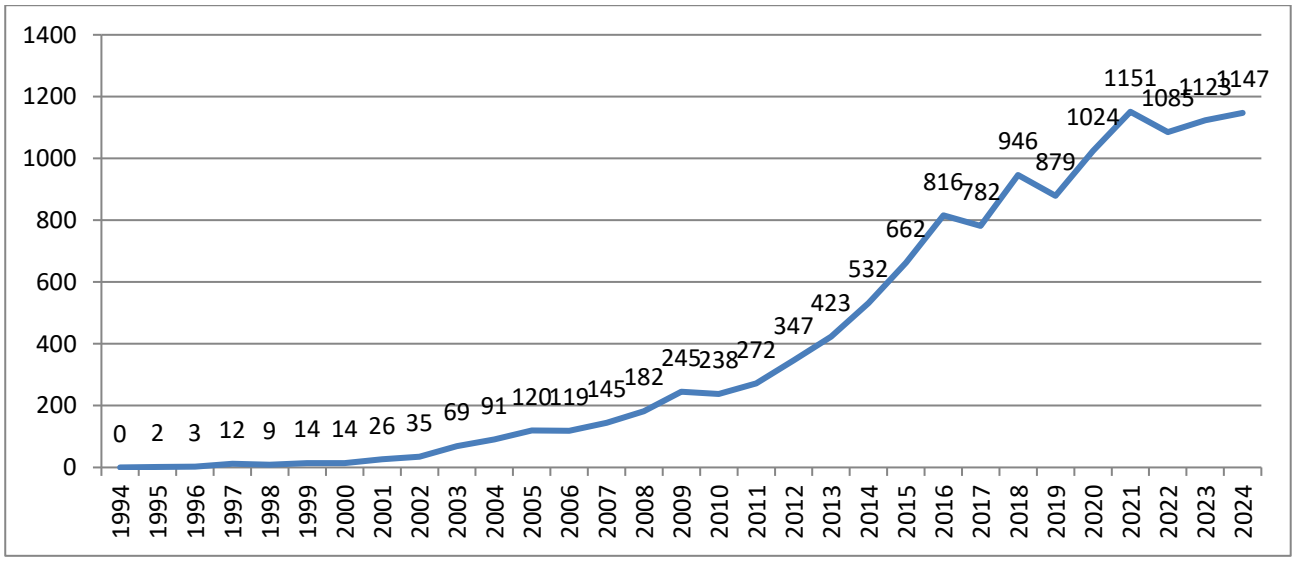


Рисунок 1. Количество публикаций в год по запросу «счастье»

За 30 лет электронная библиотека выдает по запросу «счастье» 12518 публикаций. Это примерно по 1,15 публикации в день в среднем на эту тему. Как можно увидеть на графике (см.Рис.1), количество публикаций увеличивается, можно сделать вывод, что проблема счастья становится актуальнее среди научного сообщества.

Цель данного исследования — рассмотреть феномен счастья в рамках гуманистической психологии, одного из направлений, сместившего фокус с патологии личности на её позитивные ресурсы и потенциал развития. В работе мы обратимся к концепции одного из основоположников данного направления — Карла Роджерса, который связывал счастье с процессом самоактуализации личности.

В процессе исследования был проведен теоретический анализ литературы, ключевым источником которого выступила работа Карла Роджерса «Становление личности» в двух ее изданиях (1994г и 2017г). В более позднем издании отсутствует глава, посвященная полемике Роджерса с представителями бихевиоризма о понимании счастья. Между тем именно этот спор помогает точнее понять его собственную позицию.

Истоки идей Карла Роджерса о счастье уходят корнями к философии времен Античности. Уже в эту эпоху научная мысль разделилась на два полюса, спорящих о природе счастья человека. Речь идет о гедонистическом и эвдемонистическом взгляде на феномен счастья.

Гедонистические теории рассматривают счастье как преобладание приятных ощущений над неприятными. Они акцентируют внимание на чувственном восприятии, субъективном опыте и моментальном удовлетворении. Стремление к удовольствию и отсутствие боли – вот залог счастливой жизни с точки зрения гедонизма [2, с.132].

В своей статье Д.А. Леонтьев обращает внимание на то, что еще Аристотель называл гедонистическое счастье примитивным, сводимым лишь к эмоциональной сфере и противопоставлял его эвдемонии (др.-греч. eudaimonía – «счастье») – подлинному счастью, связанному с деятельностью, добродетелью и вовлеченностью в жизнь [3, с.18].

Л.З. Левит в своей статье, ссылаясь на античных авторов (Сократ, Платон, Аристотель), описывает эвдемонию через образ жизни человека, который реализует свой внутренний дэймон , то есть «добрый дух», или как поэтично написано в статье «внутреннюю золотую статуэтку» [4, с.16].

Инна Аршавировна Джидарьян в книге «Психология счастья и оптимизма» соотносит внутреннего дэймона с личным предназначением человека, его «подлинным Я», а стремление соответствовать дэймону – со счастьем. При этом она отмечает, что «подлинное Я» достигается через развитие потенциала, заложенного в человеческой природе и самом человеке [10, с.73].

Яворчук Н.А. определяет эвдемонию как ощущение полноценной жизни, ощущение ее ценности и смысла, которое формируется у человека через собственные добродетели и силу [5, стр.50].

Стремление к самореализации, подлинному Я, развитие потенциала и личностный рост – элементы эвдемонистического подхода к счастью человека, которые в дальнейшем легли в основу представлений о счастье гуманистических психологов, в том числе Карла Роджерса.

Гуманистическое направление психологии возникло в противовес уже существующим в то время психоанализу и бихевиоризму. Расхождение с основными концепциями этих подходов проявилось и в понимании счастья. Так, Карл Роджерс резко возражал против подхода к счастью бихевиористов - в частности, Б.Ф. Скиннера, где счастье ставится в один ряд с послушанием и производительностью [11, с.450].

Карл Роджерс утверждает, что использование научных знаний для обязательного формирования всеобщего счастья, высокой производительности и конформного поведения ведёт не к освобождению и творческому развитию личности, а к её подавлению и манипуляциям [11, с.465].

По мнению К.Роджерса «всеобщее управляемое состояние счастья» является бессмысленной целью и не обойдется без серьезных последствий для личности и общества в целом. В своей книге «Становление личности» он пишет: "Если мы выберем в качестве нашей цели человеческое счастье и привлечем все общество к участию в научной программе по осчастливливанию людей, то окажемся заключены в очень строгие границы, в которых никто не будет свободен" [11, с.458].

Вместо «всеобщего счастья» бихевиористов Карл Роджерс предлагает сконцентрировать внимание на следующих ценностях и целях для научных исследований [11, с.460]:

1. Процесс становления личности — обретение чувства собственного достоинства через раскрытие потенциала
2. Процесс самоактуализации — движение к более сложному и разнообразному опыту
3. Процесс творческой адаптации — умение меняться вместе с миром
4. Процесс преодоления границ знания — развитие науки и сознания.

Эти ценности и цели, как считал Карл Роджерс, откроют возможность получить ответы на вопросы, может ли наука помочь нам найти новые, более «благотворные» способы жизни и построить отношения, приносящие большее удовлетворение?

Счастье, наряду с покорностью, Карл Роджерс считал статичной ценностью, застывшим состоянием. Жизнь же в своей лучшей форме – это «текущий и изменяющийся процесс» [12, с.30].

На основе своей психотерапевтической практики Карл Роджерс вводит понятие «хорошая жизнь». По мнению Роджерса, «хорошая жизнь» и счастье - не являются синонимами, это «не состояние добродетели, довольства, нирваны или счастья», хотя в процессе хорошей жизни эти чувства могут испытываться. На основе наблюдений за клиентами, достигшими наибольшего прогресса в психотерапии, Роджерс утверждает, что они не идентифицируют себя со «счастьем» [12, с.133].

При этом Карл Роджерс склоняется к тому, что понятие «хорошая жизнь» можно описать с помощью следующих прилагательных: "обогащающий", "захватывающий", "плодотворный", "изменчивый", "значимый" [12, с.140]. Он связывает хорошую жизнь с развитием, ростом потенциала возможностей и процессом становления личности. Хорошая жизнь – это процесс, который можно описать через следующие характеристики [12, с.134].

1. Возрастающая открытость опыту. Человек становится более открытым всем своим переживаниям (страху, боли, подавленности, смелости, нежности). Опыт не искажается и не отрицается, а полностью осознаётся, без психологических защит.

2. Стремление жить настоящим, «жить полнокровной жизнью в каждый ее момент». Жизнь в каждый момент как уникальное сочетание внутренних и внешних стимулов. Отказ от жёстких структур и предвзятых оценок, опыт формирует личность, а не подгоняется и изменяется, чтобы вписаться в уже сложившийся образ самого себя (Я).

3. Возрастает доверие к своему организму. Человек доверяет своим организмическим реакциям как надежному ориентиру для поведения, приносящего настоящее удовлетворение. Решения основываются на всех доступных данных (социальные требования, личные потребности, воспоминания). Ошибки воспринимаются как часть процесса и корректируются через открытость новому опыту.

И здесь своевременно затронуть еще одно понятие Карла Роджерса, тесно связанное с «хорошей жизнью» — это «полноценно функционирующая личность», - человек, проживающий «хорошую жизнь».

Как пишет Е.Ю.Коржова, полноценно функционирующая личность проявляет себя через такие ключевые качества, как открытость переживаниям (опыту), стремление жить «здесь и сейчас», доверие к своему организму, творческий подход

(креативность), ощущение свободы воли, полнота жизни (глубокая вовлеченность в жизнь). «Это конгруэнтная личность, «Я» и переживаемый опыт которой не противоречат друг другу» [13, с.185].

Термин «конгруэнтность» используется для обозначения соответствия между внутренним представлением человека о себе (Я – идеальное) и его актуальными переживаниями (Я – реальное). Это открытое и честное переживание своих чувств, когда человек осознаёт и принимает свои актуальные эмоции и опыт без искажений и защит. Это состояние, при котором внутренние переживания полностью совпадают с поведением. «Когда человек остается тем, кем он является на самом деле» [6, с.77].

Неразрывно с понятиями «полноценно функционирующий человек» и «конгруэнтность» в теории Карла Роджерса связан процесс под названием «самоактуализация». Это процесс укрепления и развития представления человека о себе через переосмысление собственного опыта, что позволяет достигать психологического роста [7, с.430].

Самоактуализирующийся человек – это полноценно функционирующая личность, которая формирует свою индивидуальность через познание мира. Из этого взаимодействия с миром у человека складывается структура самости, то есть устойчивое представление о себе относительно мира, обусловленное ценностями и убеждениями человека [7, с.430].

Л.В. Карапетян, анализируя концепцию Карла Роджерса о самоактуализации, подчёркивает, что она доступна лишь гармоничной личности. Такой человек способен открыто проявлять эмоции, осознавать свои стремления, принимать собственные слабости и прощать себе ошибки. В результате он может в полной мере переживать своё существование как состояние внутренней силы и счастья [8, с.105].

Взгляды Карла Роджерса стали основой для дальнейших исследований в области человеческого счастья. Так, исследовательница субъективного благополучия Кэролл Рифф, опираясь на идеи гуманистических психологов, разработала собственную концепцию психологического благополучия. В центре данной концепции находится позитивное функционирование, представляющее собой совокупность личностных характеристик, позволяющих человеку успешнее проживать свою жизнь [3, с.24].

На базе гуманистической психологии сформировалось современное направление о счастье и благополучии человека – позитивная психология, отцом основателем которой считают Мартина Селигмана [9, с.2].

Это подчёркивает неоспоримый вклад идей Карла Роджерса в развитие научного подхода к феномену счастья. И важность данных идей для будущих исследований благополучия.

Выводы. Идеи Карла Роджерса о счастье уходят корнями к античному учению об эвденомии, где счастье понимается не как наслаждение, а как процесс раскрытия заложенного в человеке потенциала и непрерывного личностного роста.

Карл Роджерс скептически относился к ограниченному пониманию счастья как статичного состояния удовлетворённости или отсутствия страдания.

Он резко критиковал счастье как цель, особенно всеобщую, считая, что это ведёт к манипуляции и подавлению личности, превращая человека в "послушного и производительного" члена общества. Утверждал, что счастье как постоянное состояние — это иллюзия, так как жизнь динамична и изменчива. Считал, что истинное благополучие не в погоне за «счастьем», а в процессе становления личности, самоактуализации и психологического роста.

Карл Роджерс предлагает сконцентрировать внимание вместо понятия "счастья" на понятии "хорошая жизнь", что в его представлении является динамичным, обогащающим процессом, наполненным смыслом, творчеством и открытостью новому опыту. И тогда счастье становится побочным продуктом такой жизни.

По – настоящему счастливым человеком, в концепции Карла Роджерса, может стать только полноценно функционирующая личность, которая, проживая свою «хорошую жизнь», самоактуализируется. Такой человек не стремится к счастью как к конечной цели, а переживает жизнь как насыщенный, осмысленный процесс, во время которого возможно ощущение счастья.

Список литературы

1. Руденко А.А. Сущность и экспликации экзистенциала счастья человека в социально-гуманитарном знании // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2024. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-eksplikatsii-ekzistentsiala-schastya-cheloveka-v-sotsialno-gumanitarnom-znanii (дата обращения: 11.07.2026).
2. Мартынова Н.Д. Интроспективность гедонизма // Социология. 2025. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/introspektivnost-gedonizma (дата обращения: 11.07.2026).
3. Леонтьев Д.А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественно го мнения : Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14—37 URL: https://cyberleninka.ru/article/n/schastie-i-subektivnoe-blagopoluchie-k-konstruirovaniyu-ponyatiynogo-polya (дата обращения: 11.07.2026).

4. Левит Л.З. Три жизненных пути: возможности и ограничения для субъекта // ОмГУ. 2025. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tri-zhiznennyh-puti-vozmozhnosti-i-ogranicheniya-dlya-subekta (дата обращения: 11.07.2026).
5. Яворчук Н.А. Меняющийся смысл счастья: обзор концепций счастья в зарубежных и отечественных психологических исследованиях // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. №12-5 (87). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/menyayuschiysya-smysl-schastya-obzor-kontseptsiy-schastya-v-zarubezhnyh-i-otechestvennyh-psihologicheskih-issledovaniyah (дата обращения: 11.07.2026).
6. Скуднова Т.Д. Гуманистические заповеди Карла Роджерса (к 120-летию со Дня Рождения) // Вестник Адыгейского государственного университета. 2022. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gumanisticheskie-zapovedi-karla-rodzhersa-k-120-letiyu-so-dnya-rozhdeniya (дата обращения: 17.07.2026).
7. Узденов А.У. Самоактуализация личности как научный феномен // Проблемы современного педагогического образования. 2024. №84-4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/samoaktualizatsiya-lichnosti-kak-nauchnyy-fenomen (дата обращения: 17.07.2026).
8. Карапетян Л.В. Теоретические и эмпирические подходы к созданию модели эмоционально-личностного благополучия / Л. В. Карапетян // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. — 2016. — Т. 22, № 4 (156). — С. 100-107. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/43805/1/iurp-2016-156-12.pdf (дата обращения: 18.07.2026)
9. Joseph S (2021) How Humanistic Is Positive Psychology? Lessons in Positive Psychology From Carl Rogers' Person-Centered Approach—It's the Social Environment That Must Change. Front. Psychol. 12:709789. doi: 10.3389/fpsyg.2021.709789 (дата обращения: 01.08.2026).

Список источников

10. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 268 с
11. Роджерс Карл. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер.с англ./ общ ред. И предислов. Исениной Е.И. - . М.: Издательская группа "Прогресс", «Универс», 1994 – 480с.
12. Роджерс Карл. Становление личности. Взгляд на психотерапию - Москва: Институт общегуманитарных исследований (ИОИ), 2017. – 240с.
13. Коржова Е.Ю. Психология личности. Учебное пособие. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2020. – 544с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»)

Дата публикации 08.10.2026

УДК 159.9.07

Бабаев К.М. Согласованность ролевых ожиданий и притязаний у студенток с разным романтическим опытом

Бабаев Кямран Мусаевич
студент бакалавриата направления «Психология», кафедра психологии и педагогики филологический факультет, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, РФ, г. Москва

Consistency of role expectations and aspirations among students with different romantic experiences

Babaev Kamran Musaevich
Bachelor's student in Psychology, Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Philology, RUDN University, Moscow, Russia

Аннотация. Сравнивались ролевые ожидания и притязания у 201 студентки 17–25 лет: 59 без опыта романтических отношений и 142 с опытом. Использованы методика РОП, критерии Вилкоксона и Уэлча с поправкой Холма. В обеих группах ожидания выше притязаний в бытовой, родительской и эмоциональной сферах, а социальные притязания выше ожиданий. Различий между группами по направленным и абсолютным расхождениям не выявлено. Выводы ограничены женской выборкой и бинарным учетом опыта.

Ключевые слова: ролевые ожидания, ролевые притязания, согласованность, романтический опыт, студентки, семейные роли.

Abstract. Role expectations and aspirations were compared in 201 female students aged 17–25: 59 had never had romantic relationships and 142 had such experience. Volkova's questionnaire, Wilcoxon and Welch tests, and Holm correction were used. Expectations exceeded aspirations in household, parenting and emotional support, while social aspirations were higher than expectations. No between-group differences in signed or absolute discrepancies were found. Findings are limited to female students and a binary measure of experience.

Keywords: role expectations, role aspirations, consistency, romantic relationship experience, female students, family roles.

Введение

Представления о семейных ролях включают как ожидания в отношении партнера, так и оценку собственного участия в семейной жизни. В методике «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой эти стороны описываются через ролевые ожидания и ролевые притязания [1]. Их сопоставление позволяет рассмотреть, насколько требования к партнеру соотносятся с теми функциями, которые человек связывает с собственной ролью. При этом ответы на опросник

характеризуют субъективные представления, а не фактически выполняемые обязанности.

А. В. Гнусина изучала ролевые ожидания и притязания будущих супругов [2]. Е. А. Кедярова и соавторы рассматривали их возрастные особенности у людей с разным уровнем личностной зрелости [3]. В исследованиях М. П. Кабаковой и соавторов [4], Т. К. Ростовской, А. А. Шабуновой и О. Н. Калачиковой [5] брачно-семейные представления анализируются применительно к студенческой молодежи. Работа Н. Б. Бячковой посвящена параметрам семейной структуры и ролевым ожиданиям и притязаниям супругов [6]. Эти исследования задают контекст для изучения семейно-ролевых представлений, однако показатели, полученные у супругов, нельзя непосредственно переносить на индивидуальные ответы студенток.

Социальный контекст формирования таких представлений связан с изменением сроков вступления в брак и рождения детей. А. Р. Абдульзянов и Г. М. Рустамова описывают соответствующие особенности брачного и репродуктивного поведения российской молодежи [7]. Возрастная концепция становящейся взрослости Дж. Дж. Арнетта подчеркивает значение поиска идентичности и жизненных ориентиров в период от позднего подросткового возраста до двадцати с лишним лет [8]. Изучение романтических отношений в этом возрасте позволяет рассматривать опыт партнерства как неоднородный: он включает различные трудности и способы их преодоления [9]. Исследование Дж. М. Фигероа и соавторов также обращает внимание на факторы удовлетворенности романтическими отношениями в период становящейся взрослости [10]. Наличие отношений и их качество, таким образом, следует рассматривать как разные характеристики.

В настоящей работе рассматривается внутриличностное соотношение ожиданий от партнера и собственных притязаний в пяти сферах семейной жизни. Под согласованностью понимается близость соответствующих самоотчетных оценок одного человека. Она не тождественна согласованности позиций двух партнеров, удовлетворенности отношениями или психологической готовности к браку. Само по себе несовпадение оценок также не означает неблагополучия: участницы могут представлять желательное распределение обязанностей как несимметричное.

Цель исследования — сравнить направленные и абсолютные показатели рассогласованности ролевых ожиданий и притязаний у студенток, когда-либо имевших романтические отношения, и студенток, никогда не имевших такого опыта. Исследовательская гипотеза состоит в том, что эти группы различаются по средним направленным и абсолютным показателям рассогласованности в пяти изучаемых

сферах. Отдельная задача — описать соотношение ожиданий и притязаний внутри каждой группы. Внутригрупповые различия рассматриваются отдельно от проверки межгрупповой гипотезы.

Вклад работы состоит в совместном анализе направления и величины индивидуальных расхождений: одинаковая средняя направленная разность может сопровождаться разной выраженностью индивидуальных несовпадений. Практическое значение такого анализа связано с уточнением тем для обсуждения семейных ролей в психологическом просвещении студенток. Эффективность консультативных вмешательств в исследовании не оценивалась.

Методы

Проведен вторичный анализ данных онлайн-опроса, выполненного с использованием Google Forms. Из очищенной базы, включавшей 235 респондентов 17–25 лет, для настоящего анализа выделена женская подвыборка — 201 участница. Протоколы 34 юношей не включались в расчеты. Такое ограничение области исследования исключает смешение мужских и женских представлений в итоговых оценках, но не позволяет распространять результаты на юношей или делать выводы о различиях между полами. Средний возраст составил 19,16 года (SD = 1,52); 59 участниц не имели опыта романтических отношений, 142 имели такой опыт (табл. 1).

Таблица 1. Характеристика женской подвыборки

Группа	n (%)	Возраст M (SD)	Возраст min–max
Без опыта отношений	59 (29,4%)	18,98 (1,47)	17–24
С опытом отношений	142 (70,6%)	19,23 (1,54)	17–25
Вся женская подвыборка	201 (100,0%)	19,16 (1,52)	17–25

Примечание. M — среднее; SD — стандартное отклонение; возраст указан в годах.

Группы сформированы по ответу о наличии опыта романтических отношений: «без опыта» означает, что участница никогда не имела такого опыта, «с опытом» — что отношения были когда-либо. Этот признак не характеризует текущий статус отношений. Вопросы о длительности, качестве, эмоциональной насыщенности, характере завершения и субъективной значимости отношений в анализируемом наборе данных отсутствовали. Поэтому переменная используется только для сравнения двух категорий участниц, а не как мера объема или качества романтического опыта.

Использованы баллы методики «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой [1] по пяти парным сферам: хозяйственно-бытовой, родительско-

воспитательной, социальной активности, эмоционально-психотерапевтической и внешней привлекательности. Баллы ожиданий и притязаний находятся в диапазоне от 0 до 9. В анализируемых переменных женской подвыборки пропусков не обнаружено. Первичные ответы на отдельные пункты опросника в использованном файле не представлены, поэтому надежность шкал в данной выборке отдельно не оценивалась. В таблицах эмоционально-психотерапевтическая сфера обозначена как «Эмоциональная поддержка».

Для каждой участницы в каждой сфере рассчитывались направленная разность D (ролевые притязания минус ролевые ожидания) и абсолютная разность |D|. При D < 0 ожидания от партнера выше собственных притязаний, при D > 0 — ниже. Абсолютная разность описывает величину несовпадения без учета его направления. Среднее |D| вычислялось по индивидуальным абсолютным разностям; в общем случае оно отличается от абсолютной разности групповых средних ожиданий и притязаний. Близость среднего D к нулю может быть следствием взаимного погашения положительных и отрицательных значений и сама по себе не свидетельствует о согласованности индивидуальных оценок.

Описательная статистика включала численности, средние значения (M) и стандартные отклонения (SD). Внутри каждой группы ожидания и притязания сопоставлялись двусторонним критерием Вилкоксона для связанных выборок. Использована асимптотическая оценка с учетом совпадающих рангов; нулевые разности исключались из ранжирования. Этот анализ характеризует систематическое направление различий в группе, а не наличие или отсутствие рассогласованности у каждой участницы.

Основное межгрупповое сравнение выполнено двусторонним t-критерием Уэлча — вариантом t-критерия для независимых выборок, не требующим равенства дисперсий. Шкальные суммы и производные индексы трактовались как количественные показатели; критерий выбран для сравнения их средних при неодинаковой численности групп. Для разности средних приведены 95%-ные доверительные интервалы. Поскольку индексы дискретны, а абсолютные разности могут иметь асимметричное распределение, устойчивость межгрупповых выводов дополнительно проверялась U-критерием Манна — Уитни с асимптотическим расчетом, учетом совпадающих рангов и поправкой на непрерывность.

Уровень значимости принят равным 0,05. Для учета множественных сравнений применена поправка Холма: отдельно к десяти внутригрупповым проверкам Вилкоксона (пять сфер в двух группах), десяти основным межгрупповым проверкам

(D и |D| по пяти сферам) и десяти дополнительным проверкам Манна — Уитни. Доверительные интервалы представлены для отдельных сравнений без поправки на множественность. Анализ носит исследовательский характер; изменение состава выборки и схемы обработки выполнено при доработке статьи.

Обработка данных выполнена в Jamovi (2.7.39.).

Результаты

Сопоставление ожиданий и притязаний внутри каждой группы показало общий профиль: в хозяйственно-бытовой, родительско-воспитательной и эмоционально-психотерапевтической сферах ожидания от партнера выше собственных притязаний; в сфере социальной активности соотношение обратное. Во всех восьми проверках этих четырех сфер различия сохраняются после поправки Холма (pХолм < 0,001). Результаты представлены в табл. 2 и 3.

Таблица 2. Ожидания и притязания в группе без опыта отношений (n = 59)

Сфера	Ожидания M (SD)	Притязания M (SD)	W	p	pХолм
Хозяйственно-бытовая	6,71 (1,46)	4,81 (1,99)	95,5	<0,001	<0,001
Родительско-воспитательная	7,20 (1,52)	4,46 (2,07)	36,5	<0,001	<0,001
Социальная активность	6,10 (1,66)	7,41 (1,52)	148,0	<0,001	<0,001
Эмоциональная поддержка	8,00 (1,14)	6,85 (1,72)	69,0	<0,001	<0,001
Внешняя привлекательность	6,66 (1,63)	6,27 (1,92)	273,0	0,097	0,195

Примечание к табл. 2 и 3. W — меньшая сумма рангов двустороннего критерия Вилкоксона; нулевые разности исключены. p — исходное значение; pХолм — значение с поправкой Холма для десяти проверок в двух группах.

Таблица 3. Ожидания и притязания в группе с опытом отношений (n = 142)

Сфера	Ожидания M (SD)	Притязания M (SD)	W	p	pХолм
Хозяйственно-бытовая	6,58 (1,39)	5,24 (2,02)	1596,5	<0,001	<0,001
Родительско-воспитательная	7,23 (1,32)	4,54 (2,13)	317,0	<0,001	<0,001
Социальная активность	6,77 (1,54)	8,02 (1,18)	701,0	<0,001	<0,001
Эмоциональная поддержка	8,25 (1,05)	7,32 (1,46)	617,5	<0,001	<0,001
Внешняя привлекательность	6,92 (1,64)	6,80 (1,91)	2426,5	0,401	0,401

По внешней привлекательности статистически значимых различий между ожиданиями и притязаниями не обнаружено ни у участниц без опыта (W = 273,0; p = 0,097; pХолм = 0,195), ни у участниц с опытом (W = 2426,5; p = 0,401; pХолм = 0,401). Этот результат не означает полного совпадения индивидуальных оценок: средние абсолютные разности в данных группах составили соответственно 1,31 и 1,46 балла.

Межгрупповое сравнение направленных индексов D не выявило статистически значимых различий (табл. 4). Наибольшее по модулю среднее отрицательное расхождение в обеих группах относится к родительско-воспитательной сфере: −2,75 балла у участниц без опыта и −2,70 балла у участниц с опытом. Положительные значения в сфере социальной активности отражают преобладание собственных притязаний над ожиданиями от партнера.

Таблица 4. Сравнение направленных индексов D у студенток с разным романтическим опытом

Сфера	Без опыта n = 59 M (SD)	С опытом n = 142 M (SD)	t (df)	p	pХолм	95% ДИ разности
Хозяйственно-бытовая	−1,90 (2,47)	−1,35 (2,50)	−1,44 (109,71)	0,152	1,000	[−1,31; 0,21]
Родительско-воспитательная	−2,75 (1,97)	−2,70 (2,24)	−0,15 (122,53)	0,879	1,000	[−0,68; 0,58]
Социальная активность	1,31 (1,75)	1,25 (1,66)	0,19 (103,57)	0,848	1,000	[−0,48; 0,58]
Эмоциональная поддержка	−1,15 (1,61)	−0,93 (1,60)	−0,90 (108,17)	0,372	1,000	[−0,72; 0,27]
Внешняя привлекательность	−0,39 (1,78)	−0,11 (1,98)	−0,97 (119,57)	0,333	1,000	[−0,84; 0,29]

Примечание. t — критерий Уэлча; df — число степеней свободы; разность средних рассчитана как «без опыта» минус «с опытом». ДИ — доверительный интервал для отдельного сравнения без поправки на множественность. Поправка Холма рассчитана для десяти тестов в табл. 4 и 5.

Средние абсолютные разности также не различались статистически значимо (табл. 5). В обеих группах наибольшие средние |D| наблюдались в родительско-воспитательной сфере. Величина абсолютного расхождения описывает несовпадение оценок и не предполагает оценки желательного распределения семейных функций.

Таблица 5. Сравнение абсолютных индексов |D| у студенток с разным романтическим опытом

Сфера	Без опыта n = 59 M (SD)	С опытом n = 142 M (SD)	t (df)	p	pХолм	95% ДИ разности
Хозяйственно-бытовая	2,31 (2,09)	2,27 (1,69)	0,10 (91,11)	0,921	1,000	[−0,58; 0,64]
Родительско-воспитательная	2,88 (1,76)	2,96 (1,87)	−0,30 (114,60)	0,765	1,000	[−0,63; 0,47]
Социальная активность	1,78 (1,26)	1,61 (1,33)	0,88 (113,72)	0,382	1,000	[−0,22; 0,57]
Эмоциональная поддержка	1,39 (1,40)	1,32 (1,29)	0,31 (100,92)	0,757	1,000	[−0,36; 0,49]
Внешняя привлекательность	1,31 (1,26)	1,46 (1,32)	−0,80 (113,38)	0,423	1,000	[−0,55; 0,23]

Примечание. t — критерий Уэлча; df — число степеней свободы; разность средних рассчитана как «без опыта» минус «с опытом». ДИ — доверительный интервал для отдельного сравнения без поправки на множественность. Поправка Холма рассчитана для десяти тестов в табл. 4 и 5.

Исходные p-значения десяти межгрупповых t-тестов находились в диапазоне 0,152–0,921; после поправки Холма все pХолм = 1,000. Все приведенные доверительные интервалы включают ноль. Дополнительные проверки Манна — Уитни привели к тому же статистическому заключению (исходные p = 0,223–0,967; все pХолм = 1,000). Следовательно, подтверждения межгрупповой гипотезы по использованным индексам не получено. Эти результаты не являются доказательством равенства групп: например, 95%-ный интервал разности D в бытовой сфере простирается от −1,31 до 0,21 балла, оставляя неопределенность относительно величины возможного различия.

Обсуждение

Полученный профиль характеризует представления участниц о собственном и партнерском участии в семейных ролях. Преобладание ожиданий над притязаниями в родительско-воспитательной сфере можно обсуждать как выраженную ориентацию на участие партнера в воспитании детей. Однако по ответам опросника нельзя определить реальную готовность к родительству, степень ответственности или то, как обязанности будут распределяться в будущей семье.

В хозяйственно-бытовой и эмоционально-психотерапевтической сферах также необходимо различать желаемое участие партнера и фактическое поведение. Ожидание помощи и эмоциональной поддержки не доказывает неспособности участниц самостоятельно выполнять соответствующие функции. Аналогично более

высокие собственные притязания в сфере социальной активности могут отражать значимость личной самореализации, но не являются прямым измерением профессиональной мотивации или успешности.

Межгрупповая гипотеза не получила статистического подтверждения в исследованной женской подвыборке. Из этого не следует, что романтический опыт не имеет значения для семейно-ролевых представлений. Бинарное деление объединяет участниц с потенциально различными историями отношений. Сходство оценок между такими категориями совместимо как с небольшими различиями, так и с неоднородностью опыта внутри группы. Длительность и качество отношений не измерялись, поэтому объяснение результатов этими характеристиками остается предположением, требующим самостоятельной проверки.

Ограничение исследования женской подвыборкой делает область выводов более определенной. Вместе с тем обследованные студентки не представляют всю женскую молодежь: сохраняются ограничения доступной выборки и образовательного контекста. Возраст, семейное положение, опыт родительства и другие обстоятельства могут быть связаны с ролевыми представлениями, но их совместный вклад в настоящем анализе не оценивался. Поперечный дизайн не позволяет установить, меняются ли представления вследствие приобретения романтического опыта или особенности представлений предшествуют отношениям.

Ограничение бинарной переменной нельзя устранить статистической заменой критерия. В рамках дальнейшего сравнительного исследования целесообразно сохранить группы по наличию опыта, а у участниц с опытом дополнительно фиксировать общую длительность и число отношений, их текущий статус, субъективную значимость, характер завершения и оценку качества по стандартизированной методике. Уточняющее обращение к участницам возможно только при наличии связи с исходными протоколами и их согласия; сведения, полученные позднее, потребуют учета временного интервала. Такие данные позволят проверить неоднородность группы с опытом, не подменяя отсутствие опыта низкой удовлетворенностью отношениями.

Практически результаты могут служить основанием для обсуждения того, какого участия студентки ожидают от партнера и какие функции связывают с собственной ролью. В консультационной беседе полезно уточнять содержание этих ожиданий и допустимые для партнеров способы распределения обязанностей. Индексы D и |D| не следует использовать как самостоятельный диагноз

неблагополучия, меру качества пары или основание для оценки отдельной участницы.

Заключение

В женской подвыборке из 201 студентки 17–25 лет выявлен сходный по направлению профиль ролевых ожиданий и притязаний в группах с наличием и отсутствием романтического опыта. Ожидания выше притязаний в хозяйственно-бытовой, родительско-воспитательной и эмоционально-психотерапевтической сферах; в сфере социальной активности притязания выше ожиданий. Эти внутригрупповые различия сохраняются после поправки на множественные сравнения. По внешней привлекательности статистически значимых различий между ожиданиями и притязаниями не обнаружено.

Статистически значимых различий между группами по направленным и абсолютным индексам рассогласованности не выявлено. Гипотеза о межгрупповых различиях не получила подтверждения. Вывод относится к индивидуальным самоотчетным оценкам обследованных студенток и к бинарному критерию наличия романтического опыта. Он не описывает согласованность конкретной пары и не позволяет оценить влияние длительности или качества отношений. Дальнейшая проверка требует более подробной характеристики опыта и расширения выборки.

Список литературы

1. Волкова А. Н., Трапезникова Т. М. Методические приемы диагностики супружеских отношений // Вопросы психологии. 1985. № 5. С. 110–116. URL: https://www.voppsy.ru/issues/1985/855/855110.htm (дата обращения: 07.10.2026).
2. Гнусина А. В. Особенности ролевых ожиданий и притязаний будущих супругов (по результатам исследования) // International Scientific Review. 2016. № 1 (11). С. 132–136. URL: https://scientific-conference.com/h/sborniki/155-osobennosti-rolevykh-ozhidanij-i-prityazanij-budushchikh-suprugov-po-rezultatam-issledovaniya.html (дата обращения: 07.10.2026).
3. Возрастные особенности ролевых ожиданий и притязаний в браке у лиц с разным уровнем личностной зрелости / Е. А. Кедярова [и др.] // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2022. Т. 40. С. 31–48. DOI: 10.26516/2304-1226.2022.40.31.
4. Социально-психологические представления о браке и семье у современной казахстанской студенческой молодежи / М. П. Кабакова [и др.] // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. 2023. № 2 (75). С. 181–190. DOI: 10.51889/2959-5967.2023.75.2.022.
5. Ростовская Т. К., Шабунова А. А., Калачикова О. Н. Брачно-семейные представления студенческой молодежи: по результатам авторского исследования // Женщина в российском обществе. 2023. № 3. С. 31–42. DOI: 10.21064/WinRS.2023.3.3.
6. Бячкова Н. Б. Особенности параметров семейной структуры и ролевых ожиданий и притязаний в браке у супругов // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2025. № 1 (102). URL:

https://scipress.ru/pedagogy/articles/osobennosti-parametrov-semejnoj-struktury-i-rolevykh-ozhidanij-i-prityazanij-v-brake-u-suprugov.html (дата обращения: 07.10.2026).
7. Абдульзянов А. Р., Рустамова Г. М. Брачное и репродуктивное поведение современной российской молодёжи // Народонаселение. 2024. Т. 27, № S1. С. 94–106. DOI: 10.24412/1561-7785-2024-S1-94-106.
8. Arnett J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties // American Psychologist. 2000. Vol. 55, no. 5. P. 469–480. DOI: 10.1037/0003-066X.55.5.469.
9. Dougall M., Konantambigi R. M., Khanna R. Nature of Romantic Relationship in Committed Emerging Adults: Exploring Challenges and Resilience // Psychological Studies. 2022. Vol. 67, no. 4. P. 537–548. DOI: 10.1007/s12646-022-00692-5.
10. Figueroa J. M., DeLuca Bishop H. K., Baker E. A. Using a Socio-Ecological Framework to Understand Romantic Relationship Satisfaction Among Emerging Adults During the COVID-19 Pandemic // Emerging Adulthood. 2022. Vol. 10, no. 6. P. 1561–1573. DOI: 10.1177/21676968221124266.

Дата публикации 17.10.2026

УДК 159.923.2

Колмогорцева В.М. Критерии зрелости личности в отечественной и зарубежной традиции: от Б.Г. Ананьева к современной психологии

Колмогорцева Валерия Михайловна
магистр, аспирант 2 курса, Русская христианская гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского, Россия, Санкт-Петербург
kolmogorceva.ru@yandex.ru

Criteria for Personal Maturity in Russian and International Traditions: From B.G. Ananyev to Contemporary Psychology

Kolmogortseva Valeria Mikhailovna
Master, second-year postgraduate student, Russian Christian Academy for the Humanities named after F. M. Dostoevsky, Saint Petersburg, Russia

Аннотация. Статья посвящена сопоставлению критериев личностной зрелости в концепциях Г. Олпорта, А. Маслоу, К.Г. Юнга, Б.Г. Ананьева и Л.И. Анцыферовой. Разграничиваются взрослость, зрелость и психологическое благополучие. Показано, что описания зрелой личности и представления о том, как она развивается, скорее дополняют друг друга, чем образуют жёсткое противопоставление отечественной и зарубежной традиций. Для исследования длительных партнёрских отношений предложено рабочее определение зрелости и обсуждаются ограничения, с которыми сталкивается его операционализация.

Ключевые слова: личностная зрелость, критерии зрелости, взрослость, гетерохронность, самоактуализация, развитие личности, партнёрские отношения.

Abstract. The paper compares how personal maturity is defined in the theories of G. Allport, A. Maslow, C.G. Jung, B.G. Ananyev and L.I. Antsyferova, and draws a line between adulthood, maturity and psychological well-being. Accounts of mature functioning and models of personality development are shown to complement each other instead of marking a sharp divide between Russian and international traditions. The author offers a working definition of maturity for studies of long-term intimate relationships and discusses the limits of its operationalisation.

Keywords: personal maturity, maturity criteria, adulthood, heterochrony, self-actualisation, personality development, intimate relationships.

В психологии понятием зрелости личности обозначают разные вещи, будь то возрастной этап, уровень развития отдельных качеств или способность человека самостоятельно строить свою жизнь, и смешение этих значений осложняет изучение партнёрских отношений. Можно справляться с ролями взрослого и при этом с трудом брать на себя ответственность или признавать позицию другого. Цель статьи состоит в сопоставлении критериев зрелости в отечественной и зарубежной традициях и в

определении того, на каких основаниях их можно применять к исследованию пары. Работа построена как теоретический анализ ряда концепций.

Г. Олпорт описывает зрелость через шесть характеристик, к которым относятся широта жизненных интересов, теплота отношений, эмоциональная устойчивость и самопринятие, реалистичное восприятие вместе с умениями и задачами, понимание себя и система ценностей, объединяющая жизнь [1]. Зрелый человек способен вкладываться в дело и в отношения, которые выходят за рамки непосредственной выгоды, а самопознание даёт ему возможность заметить ограниченность собственных оценок. Сам Олпорт признаёт, что его критерии нормативны и в представление о зрелости входят ценностные суждения, поэтому его перечень указывает направление анализа, но измерительной шкалой ещё не является. Применительно к паре он помогает обсуждать, как самостоятельность сочетается с вниманием к другому, и не сводить зрелость к отсутствию конфликтов.

Близкое по смыслу содержание у А. Маслоу раскрывается через понятие самоактуализации, проявления которой он видит в точном восприятии реальности, принятии себя и других людей, спонтанности, автономии, творческом отношении к жизни и глубоких межличностных связях [2]. Совершенства самоактуализация при этом не означает, и Маслоу пишет о недостатках таких людей, их эмоциональных трудностях и об ограниченности собственных наблюдений. Делить партнёров на основании этого описания на «зрелых» и «незрелых» было бы поспешно. Продуктивнее спросить, как стремление к развитию сочетается со способностью учитывать другого, тем более что самореализация одного участника ничего не говорит о качестве взаимодействия двух людей.

Другую перспективу открывает К.Г. Юнг, который в работе об отношениях сознания и бессознательного понимает индивидуацию как становление индивидуальности и движение к целостности [3]. Человек учится отличать себя от своей социальной роли и осознавать те стороны психической жизни, которые прежде оставались неосознанными. В таком понимании есть процессуальная сторона, поскольку целостность достигается внутренней работой и не совпадает с внешней приспособленностью. Приравнивать индивидуацию к баллу личностной зрелости, однако, нельзя. Для исследования отношений эта концепция ценна тем, что позволяет спросить, различает ли человек собственные переживания и ожидания, которые он адресует партнёру.

Б.Г. Ананьев рассматривает проблему зрелости в рамках комплексного изучения человека. Он разводит созревание индивида, становление личности и

развитие субъекта деятельности и подчёркивает, что сроки этих процессов не совпадают [4]. Критерии биологической зрелости иные, чем гражданской или умственной, и последние зависят ещё и от исторических условий. Принцип гетерохронности не позволяет оценивать человека по какому-то одному достижению, а значит, возраст, образование и профессиональный статус не могут напрямую заменять показатели личностной зрелости. Если человек самостоятелен в работе, но испытывает трудности в близких отношениях, это сочетание нужно изучать, а не воспринимать как противоречие, исключающее зрелость в целом.

Эту перспективу дополняет динамический подход Л.И. Анцыферовой. Чтобы сохранить значимые цели и ценности в меняющихся условиях, личности приходится преобразовывать свою психологическую организацию [5], а развитие связано с деятельностью и перестройкой отношений человека с миром. Как подчёркивает Анцыферова, с достижением зрелого возраста оно не заканчивается, поскольку продолжают появляться новые задачи и способы их решения [6]. Для исследования пары отсюда вытекает возможность изучать зрелость через то, как партнёры пересматривают сложившееся взаимодействие, ведь изменение договорённостей может оказаться осмысленным ответом на новые условия жизни. Нужно оговорить, что это приложение теоретического подхода, а не результат, полученный автором при исследовании супружества.

Сравнение концепций не подтверждает жёсткого деления на зарубежные теории результата и отечественные теории процесса. Идея становления присутствует в юнговской индивидуации, а у Олпорта развитие связано с изменением мотивов и расширением круга интересов [1; 3]. Различие состоит главным образом в уровне описания, поскольку одни авторы описывают качества зрелого функционирования, а другие условия их развития. Перечень признаков даёт возможность сравнивать участников, тогда как динамическая перспектива показывает, как эти признаки проявляются при изменении обстоятельств. При этом объединять термины в одну шкалу без обоснования нельзя, так как автономия, самоактуализация и индивидуация относятся к разным теоретическим системам.

Разграничить нужно также зрелость и благополучие. В.Р. Манукян и Е.Г. Трошихина показывают, что эти понятия пересекаются, но различаются, ведь зрелость характеризует организацию и развитие личности, а благополучие включает субъективную оценку жизни [7]. Если связь зрелости с удовлетворённостью отношениями предполагается исследовать, включать удовлетворённость в определение зрелости нельзя, иначе вывод окажется заранее заложен в исходные

понятия. Длительность союза тоже говорит лишь о том, что он сохраняется во времени, и ничего не сообщает о мотивах партнёров и качестве их взаимодействия. Поэтому устойчивость отношений должна изучаться как отдельная характеристика.

В дальнейшей работе предлагается исходить из следующего определения: личностная зрелость — относительно устойчивая, но развивающаяся организация качеств, благодаря которой человек самостоятельно регулирует своё поведение, принимает ответственность за решения, осмысляет собственные основания и учитывает субъектность другого. Определение является авторским синтезом рассмотренных подходов. В нём выделены автономия, ответственность, рефлексивность и ценностное отношение к партнёру, а саморегуляция описывает то, как эти качества проявляются в конкретных ситуациях. Компоненты отобраны под задачу изучения близких отношений и всего содержания зрелости не охватывают. Связь их с устойчивостью пары нужно проверять отдельно, не закладывая её в определение как уже доказанное следствие.

Операционализируя эти компоненты, автономию можно оценивать по самостоятельности решений с учётом обязательств, ответственность по тому, признаёт ли человек своё участие в общих результатах. Рефлексивность предполагает умение различать событие, его интерпретацию и собственную реакцию, ценностное отношение к другому выражается в признании его потребностей и границ. Пока это лишь ориентиры для отбора показателей, а не валидированная методика. Самоотчёты лучше сопоставлять с оценками партнёра и данными наблюдения. Одномоментное исследование позволяет выявить связи между характеристиками, но для выводов об изменениях требуются повторные измерения. Исходя из принципа гетерохронности, можно ожидать неодинаковых сочетаний компонентов [4], и сводить их к общей сумме баллов без проверки нельзя.

Проведённый анализ даёт основания рассматривать зрелость и через содержание личностных качеств, и через способы их развития. Автономия не отменяет потребности в близости, а способность меняться не исключает устойчивых ценностей. Применительно к длительным отношениям встаёт вопрос о том, какие сочетания зрелых качеств помогают партнёрам согласовывать действия и сохранять качество взаимодействия, когда меняются условия жизни. Ответить на него можно, лишь располагая данными о каждом участнике и о паре в целом. Предложенный подход позволяет поставить этот вопрос, не отождествляя зрелость с возрастом, благополучием или самим фактом сохранения союза.

Список литературы

1. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2019. – 400 с.
3. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное. – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2009. – 188 с.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
5. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 2. – С. 8-18.
6. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1, № 2. – С. 52-60.
7. Манукян В.Р., Трошихина Е.Г. Современные психологические концепции благополучия и зрелости личности: области сходства и различий // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2016. – Вып. 2 (26). – С. 77-85.

Дата публикации 17.10.2026

УДК 159.923.2

Колмогорцева В.М. Личностная зрелость как ресурс совладания с кризисами в длительных партнерских отношениях

Колмогорцева Валерия Михайловна
магистр, аспирант 2 курса, Русская христианская гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского, Россия, Санкт-Петербург
kolmogorceva.ru@yandex.ru

Personal Maturity as a Resource for Coping with Crises in Long-Term Relationships

Kolmogortseva Valeria Mikhailovna
Master, second-year postgraduate student, Russian Christian Academy for the Humanities named after F. M. Dostoevsky, Saint Petersburg, Russia

Аннотация. Личностная зрелость рассматривается в статье как ресурс, который, возможно, помогает партнёрам справляться с кризисами в длительных отношениях. Опираясь на теоретический анализ и сопоставление результатов эмпирических исследований, автор обсуждает, как саморегуляция, автономия и ответственность связаны с диадическим копингом. Удовлетворённость отношениями, их продолжительность и зрелость партнёров рассматриваются по отдельности. Выдвинута гипотеза, согласно которой совместное совладание опосредует связь личностной зрелости с качеством отношений, и описаны условия, при которых её можно проверить эмпирически.

Ключевые слова: личностная зрелость, совладающее поведение, диадический копинг, саморегуляция, партнёрские отношения, психологические ресурсы.

Abstract. The paper considers personal maturity as a resource that may help partners cope with crises in long-term intimate relationships. Drawing on theoretical analysis and a comparison of empirical findings, it discusses how self-regulation, autonomy and responsibility are related to dyadic coping. Relationship satisfaction, the length of a relationship and the maturity of partners are treated as separate variables. The author hypothesises that dyadic coping mediates the association between personal maturity and relationship quality and describes what is needed to test this assumption empirically.

Keywords: personal maturity, coping behaviour, dyadic coping, self-regulation, intimate relationships, psychological resources.

Когда длительные партнёрские отношения переживают кризис, паре приходится одновременно справляться с трудной ситуацией и не утратить способность к взаимодействию. Болезнь, денежные затруднения или смена семейных ролей нередко вынуждают пересматривать прежние договорённости. Важно и то, как партнёры оценивают происходящее, ведь, по мысли Л.И. Анцыферовой, выбор способов совладания зависит от особенностей личности и от того, как человек

перерабатывает жизненные трудности [1]. Задача теоретического анализа состоит в том, чтобы определить, какое значение имеет зрелость при совместном преодолении кризиса.

Под зрелостью в данном случае не подразумеваются ни возраст, ни продолжительность брака. Б.Г. Ананьев показал, что различные стороны развития человека изменяются в собственном темпе [2], и потому профессиональная самостоятельность ещё не говорит о том, что человек умеет регулировать конфликт с партнёром. Для анализа близких отношений важны характеристики, выделенные Г. Олпортом, а именно принятие себя, реалистичность оценок, теплота отношений и выход за пределы собственных интересов [3].

Рабочее понимание зрелости в статье складывается из автономии, ответственности, рефлексивности и ценностного отношения к другому человеку. Проявляются эти качества в самостоятельности, в готовности признавать последствия своих поступков и в способности пересматривать оценки, а ценностный компонент подразумевает признание партнёра субъектом. Такая конкретизация теоретических подходов является авторской [4; 3]. Ресурсом её можно считать в тех ситуациях, где названные качества помогают согласовывать действия в условиях стресса.

Подобное согласование принято описывать через понятие диадического копинга, охватывающее помощь партнёру, принятие на себя части его нагрузки и совместные действия в ответ на общий стрессор. Однако в диадическое совладание входят и враждебные, и формальные реакции на переживания другого [5; 11], так что само по себе участие двух людей ещё не делает копинг конструктивным. Не теряет значения и индивидуальная регуляция, поскольку, справившись сначала с собственным напряжением, человек порой создаёт условия для последующего разговора.

Связь диадического копинга с качеством отношений подтверждается эмпирически. По данным метаанализа, охватившего 72 независимые выборки и 17 856 участников, общий показатель диадического копинга коррелирует с удовлетворённостью отношениями на уровне r = 0,45 [10]. Связи совместного совладания с удовлетворённостью браком и эмоциональной включённостью супругов обнаружили и Е.М. Королева с Т.Л. Крюковой [6]. Ни зрелость участников, ни неизбежное укрепление пары после кризиса эти результаты, однако, не доказывают.

Понять, как в этом могут участвовать личностные ресурсы, помогают данные об эмоциональной регуляции. На выборке из 295 пар П. Русу, Г. Боденманн и К. Кайзер показали, что адаптивная когнитивная регуляция эмоций связана с позитивным

диадическим копингом, через который статистически опосредуется её связь с собственной удовлетворённостью отношениями [14]. Следовательно, саморегуляцию стоит рассматривать как один из предполагаемых механизмов. Вместе с тем её показатели не могут заменить измерения зрелости, а статистическое опосредование не служит доказательством причинной связи.

Немаловажно и то, удаётся ли человеку донести до партнёра смысл своего переживания. В дневниковом исследовании А. Пагани и соавторов, которое длилось две недели и охватило 55 пар, явное сообщение о стрессе оказалось связано с тем, насколько отзывчивым воспринимается партнёр. С удовлетворённостью отношениями прямой связи не нашлось, значимым было лишь опосредование через отзывчивость [13]. Можно предположить, что здесь проявляется рефлексивность, ведь один партнёр обозначает свою потребность, а другой получает возможность понять её, не подменяя собственной оценкой.

Совместное совладание зависит также от опыта близости. Исследуя 65 пар, О.А. Екимчик и Т.П. Опекина обнаружили, что характеристики привязанности по-разному связаны с собственными копинг-стратегиями и стратегиями партнёра, а гипотеза о преимуществах надёжной привязанности подтвердилась лишь отчасти [7]. Отказ человека от помощи может говорить об особенностях доверия в паре, и сразу объяснять его незрелостью было бы ошибкой.

Требует уточнения и критерий устойчивости. Т.Л. Крюкова и Т.П. Григорова относили сохранение неудовлетворяющей связи к проявлениям несовладания при деструктивной привязанности [8], из чего следует, что по одной длительности союза о зрелости судить нельзя. Отношения могут сохраняться благодаря поддержке, но могут держаться и на зависимости. Поэтому продолжительность связи, удовлетворённость ею и возможность каждого из партнёров влиять на общие решения нужно оценивать по отдельности.

Ответственность за совладание нельзя свести к тому, что один человек постоянно берёт на себя чужую нагрузку. Е.А. Силина и Т.Л. Крюкова установили, что установки гендерного неравенства связаны с менее благоприятными формами диадического копинга [9], так что распределение обязанностей можно считать условием, при котором личностный ресурс реализуется. От контекста зависят и конкретные формы поддержки: в исследовании П. Хилперта и соавторов, проведённом в 35 странах, сила связи копинга с удовлетворённостью браком оказалась разной [12].

В длительных отношениях эти процессы не остаются неизменными. П. Русу и соавторы ежегодно обследовали 240 пар в пяти временных точках и обнаружили, что совладание связано с удовлетворённостью и на уровне устойчивых различий между людьми, и на уровне изменений от года к году, причём учитывался также стресс [15]. С динамическим пониманием копинга эти данные согласуются [5; 11], однако обязательного перехода от индивидуальных усилий к совместным из них не следует.

Гипотеза, которую предстоит проверить, состоит в том, что зрелость связана с конструктивным диадическим копингом, а он, в свою очередь, частично опосредует её связь с качеством отношений. Для проверки понадобятся отдельное измерение зрелости, ответы обоих партнёров и повторные наблюдения. Разные формы совместного совладания можно оценивать с помощью русскоязычной адаптации опросника Г. Боденманна [5]. Учитывать при этом нужно исходную удовлетворённость, характер кризиса и привязанность, разделяя личностные и парные показатели.

Итак, личностную зрелость можно рассматривать как предполагаемый ресурс, помогающий согласовывать индивидуальные и совместные усилия. Её значение проявляется в том, что человек распознаёт напряжение, принимает ответственность, обсуждает помощь и пересматривает договорённости. Связь конструктивного копинга с удовлетворённостью отношениями исследования подтверждают, но насколько зрелость помогает длительной паре преодолевать кризисы, ещё предстоит выяснить эмпирически.

Список литературы

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3-18.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
3. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. – М.: Смысл, 2002. — 462 с.
4. Манукян В.Р., Трошихина Е.Г. Современные психологические концепции благополучия и зрелости личности: области сходства и различий // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2016. – Вып. 2 (26). – С. 77-85.
5. Екимчик О.А., Крюкова Т.Л. Диадический копинг в российских парах: исследование психометрических качеств Опросника диадического совладания Г. Боденманна // Психологические исследования. – 2017. – Т. 10, № 55. – Ст. 4.
6. Королева Е.М., Крюкова Т.Л. Исследование диадического копинга: роль в укреплении супружеских отношений и психологического благополучия пары // Вестник КГУ. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – Т. 24, № 2. – С. 84-87.

8. Екимчик О.А., Опекина Т.П. Романтическая привязанность как предиктор диадического копинга в паре // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2022. – Т. 19, № 2. – С. 223-240.
9. Крюкова Т.Л., Григорова Т.П. Деструктивная привязанность в отношениях взрослых мужчин и женщин: стресс и совладание с ним // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 44. – Ст. 2.
10. Силина Е.А., Крюкова Т.Л. Влияние установок гендерного неравенства на диадическое совладание в близких отношениях // Вестник КГУ. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27, № 4. – С. 217-220.
11. Falconier M.K. et al. Dyadic coping and relationship satisfaction: A meta-analysis // Clinical Psychology Review. – 2015. – Vol. 42. – P. 28-46.
12. Falconier M.K., Kuhn R. Dyadic Coping in Couples: A Conceptual Integration and a Review of the Empirical Literature // Frontiers in Psychology. – 2019. – Vol. 10. – Art. 571.
13. Hilpert P. et al. The Associations of Dyadic Coping and Relationship Satisfaction Vary between and within Nations: A 35-Nation Study // Frontiers in Psychology. – 2016. – Vol. 7. – Art. 1106.
14. Pagani A.F. et al. Explicit Stress Communication Facilitates Perceived Responsiveness in Dyadic Coping // Frontiers in Psychology. – 2019. – Vol. 10. – Art. 401.
15. Rusu P.P., Bodenmann G., Kayser K. Cognitive emotion regulation and positive dyadic outcomes in married couples // Journal of Social and Personal Relationships. – 2019. – Vol. 36, № 1. – P. 359-376.
16. Rusu P.P. et al. Stress, dyadic coping, and relationship satisfaction: A longitudinal study disentangling timely stable from yearly fluctuations // PLOS ONE. – 2020. – Vol. 15, № 4. – Art. e0231133.

Дата публикации 27.10.2026

УДК 159.9

Корноухова Г.А. Психологические барьеры обращения комбатантов за профессиональной помощью: проблемы первого этапа консультирования

Корноухова Галина Александровна
магистрант 2 курса, направление подготовки 37.04.01 Психология
Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского
zhivokolo@yandex.ru

Научный руководитель Патрикеева Элла Геннадьевна
кандидат психологических наук, доцент, Арзамасский филиал ННГУ им. Н.И. Лобачевского

Psychological barriers to combatants seeking professional help: the problem of the initial stage of counseling

Kornoukhova Galina Alexandrovna
Master's student, Psychology program, Arzamas Branch of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Scientific supervisor Patrikeeva Ella Gennadyevna
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Arzamas Branch of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Аннотация. В статье раскрывается проблема низкой обращаемости комбатантов за психологической помощью. Проблема рассматривается как критический барьер на начальном этапе консультирования. Анализируются основные факторы сопротивления: стигматизация, маскулинная идентичность, недоверие к системе консультирования и психологам-женщинам. Формулируются рекомендации по преодолению «порога входа» в терапию, включая развитие культурной компетентности, использование равноправной позиции партнерства и информирование о ПТСР. Этот феномен — не единичное явление, а сложная, многокомпонентная проблема. В мировой практике закрепилось понятие «лечебный разрыв» (treatment gap). Именно этот феномен будем разбирать в данной статье.

Ключевые слова: комбатанты, психологическая помощь, барьеры обращения, стигма, маскулинность, терапевтический альянс, мужская идентичность, консультирование ветеранов, лечебный разрыв.

Abstract. The article reveals the problem of low rates of combatants seeking psychological help, considered as a critical barrier at the initial stage of counseling. The main resistance factors are analyzed: stigmatization, masculine identity, distrust of the counseling system and gender expectations. Recommendations are formulated for overcoming the "threshold of entry" into therapy, including the development of cultural competence, the use of an equal partnership position and education about PTSD. This phenomenon is described through the concept of "treatment gap".

Keywords: combatants, psychological help, barriers to seeking help, stigma, therapeutic alliance, masculine identity, veteran counseling, treatment gap.

Трудности первого шага: анализ барьеров на пути к обращению комбатанта за психологической помощью

Как пишет отечественный психолог С. Л. Соловьева в своей статье «Психология и психотерапия посттравматического стрессового расстройства у комбатантов»: «…В современных условиях высокая психологическая нагрузка на военнослужащих, вызванная участием в боевых действиях, является неоспоримым фактом. Многие комбатанты по возвращении к мирной жизни сталкиваются с серьезными трудностями адаптации, поскольку боевая психическая травма затрагивает наиболее глубокие уровни личностного функционирования. Согласно статистике, для ветеранов боевых действий характерны такие проявления, как замкнутость, отстраненность, недоверчивость и подозрительность, склонность к агрессии, чувство собственной бесполезности и ненужности, а также ощущение, что общество их предало». [1, с. 1-12]

«…Более 40% ветеранов боевых действий не могут полноценно интегрироваться в обычную гражданскую жизнь: в их семьях высока частота конфликтов и разводов; они часто не в состоянии разделить свои чувства с близкими, демонстрируя охлаждение к родным и жестокость во взаимоотношениях». [1, с. 1-12]

Как отмечает С. Л. Соловьева «у комбатантов возникает значительный дефицит репертуара копинг-стратегий, которые могли бы быть использованы для купирования ПТСР. Парадокс заключается в том, что чем острее его потребность в помощи, тем менее он способен к ней обратиться. Многолетняя тактика выживания, требовавшая блокировки чувств, теперь сама становится патологией. Важно подчеркнуть, что полное избавление от боевого посттравматического синдрома сегодня представляется невозможным даже по мнению российских военных психиатров; лечение ПТСР — это длительный процесс, который может продолжаться несколько лет». [1, с. 1-12]

Психотерапия является неотъемлемой частью реабилитации, однако эффективность даже самых передовых протоколов терапии ПТСР остается низкой, если первый шаг — обращение за помощью — так и не сделан.

Цель данной работы — проанализировать основные группы барьеров, препятствующих первичному обращению комбатанта к психологу или психотерапевту, — от индивидуально-психологических и социально-культурных факторов до специфики фигуры самого специалиста.

Новизна исследования заключается в систематизации барьеров обращения комбатантов за психологической помощью с учётом российского культурного

контекста и обосновании необходимости разработки специализированных программ подготовки психологов.

На сегодняшний день в зарубежной науке накоплен значительный массив данных, свидетельствующих о том, что проблема низкой обращаемости является ключевой для понимания терапевтического разрыва. Так, распространенность ПТСР среди ветеранов достаточно высока: ПТСР поражает ветеранов боевых действий на порядок больше, чем среди населения в целом. В одном из исследований было обнаружено, что 63% ветеранов имеют вероятный ПТСР, при этом время от постановки диагноза до начала лечения варьируется от 1 до 37 лет, а средняя задержка составляет 3,57 года. Национальные данные США показывают, что только 12% всех ветеранов сообщают о текущем использовании услуг в области психического здоровья; даже среди ветеранов с положительным результатом скрининга на вероятное психическое расстройство менее трети (27%) сообщают о получении помощи [2, с. 13-22, 3, с. 617-626]. Учитывая, что задача реинтеграции нарушенной боевой травмой психической деятельности является приоритетной для комбатантов, выявление причин такого разрыва приобретает решающее значение.

На основе анализа литературы нами были выделены четыре ключевые группы барьеров, с которыми сталкивается комбатант на пути к первому приёму у специалиста: интрапсихические, культурные, институциональные, а также показатель отсева как маркер проблемы.

1. Интрапсихические барьеры: стигма и мужская идентичность

Стигма, или клеймо позора, считается одним из основных факторов, отталкивающих военных от получения помощи. Как отмечается в литературе, стигма бывает двух видов:

Общественная или публичная — убеждение окружающих и общества в том, что психологические проблемы свидетельствуют о слабости.

Самостигма — когда сам человек начинает верить в свою «ущербность» и испытывает чувство стыда. [2, с. 13-22]

Исследование Ч. Хоуджа (полковник армии США, психиатр) показало, что солдаты, соответствующие критериям скрининга на наличие психических проблем, в два раза чаще сообщают о чувствах стигмы, чем солдаты, не имеющие таких критериев [2, с. 13-22].

«Ключ к снижению стигмы — в том, чтобы сделать психиатрическую помощь обычной, рутинной процедурой, неотъемлемой частью общего медицинского обслуживания, такой же, как обычный осмотр или рентген». [2, с. 13-22]

Как сказал Х. Липке (клинический психолог): «То, что стигма (клеймо, вера в то, что тебя заклеймили позором) является основным барьером на пути ветеранов, стремящихся преодолеть разрушительное психологическое воздействие травмы, — это культурный феномен, который легко заметить, широко признан и подтверждён исследованиями». [4]

Для мужчин-комбатантов критическим фактором является специфика маскулинной идентичности. Военная культура активно культивирует традиционные маскулинные идеалы: эмоциональная сдержанность, самодостаточность, агрессивность, выносливость. Поиск же психологической помощи воспринимается в этой системе координат как признак слабости. Эксперты отмечают, что ветераны, которые придерживаются традиционных маскулинных норм, сталкиваются с дополнительной стигмой при обращении за помощью в области психического здоровья. Более того, существует также значительное недоверие к военным или системе психиатрической помощи, а также желание избежать повторного переживания травмы, что в совокупности провоцирует избегающее поведение [2, с. 13-22].

2. Культурный барьер: феномен «психолога-матери» и гендерные ожидания.

На уровне первого контакта срабатывает не только защита «я слабак», но и культурный код отношений «мужчина-воин» и «женщина-помощник». Проблема заключается не столько в гендерном различии, сколько в том, какую роль бессознательно занимает женщина-специалист в кабинете. Если психолог входит в роль «Матери» (опекающей, контролирующей, жалеющей, инфантилизирующей) — это провал. Жалость разрушает самооценку воина. Если же она входит в роль «Партнера» (уважающего, признающего силу, готового к диалогу на равных) — у нее есть все шансы выстроить альянс.

В зарубежной литературе данный феномен освещается, хотя и в другом ракурсе. Исследования показывают, что ветераны в целом более благосклонны к психологам, которые сами являются ветеранами, независимо от их пола. В одном из экспериментов ветераны, читавшие о психологе-ветеране, оценивали его как более способного помочь и понять их, а также сообщали о большей готовности и комфорте при обращении к такому специалисту.

При этом, вопреки гипотезам в зарубежных исследованиях не было обнаружено эффекта, связанного с полом психолога, ни какого-либо взаимодействия между полом психолога и его статусом ветерана. Это подтверждает гипотезу о том, что критическим фактором является не столько биологический пол, сколько способность

специалиста (вне зависимости от гендера) транслировать экспертность, уважение к боевому опыту и понимание военной культуры.

Однако, нужно учитывать культурологические и этнические предпосылки, которые базируются на мировоззрении целого народа. В российских традициях и у всех, кто с ними идентифицируется, бытует предвзятое отношение к женщинам-психологам, что и показал недавний опыт работы с ветеранами СВО. «Однако, как показывают экспертные оценки и отдельные публикации, в российской практике работы с ветеранами СВО отмечается предвзятое отношение к женщинам-психологам. По свидетельству военного психолога Т. Шнитко, участники боевых действий «не хотят обращаться к психологам, особенно к девушкам или неслужившим мужчинам» [15]. Данный феномен требует отдельного эмпирического изучения»

Сопоставление западных исследований Э. Пеникса-Смита и М. Сильвестрини [5 с. 215-225, 6 с. 665-671] с российскими культурными реалиями в трудах Е.О. Александрова и Т.А. Шнитко [7, с. 115-125,15] может дать значительное отличие в результатах. Модель «женщина-психолог для мужчины-ветерана" на Западе может работать иначе, чем в России. Это может быть исходя из разной степени эмансипации, разных гендерных контрактов.

Советская и постсоветская модели эмансипации практически не затронули доминантный гендерный контракт для мужчин — контракт «добытчика и защитника», который особенно остро проявляется в военной среде. Согласно современным исследованиям, устойчивость военной идентичности поддерживается, в частности, специфической маскулинной идеологией. Обращение к психологу для такого человека — это публичное признание своей неспособности справиться с ролью «победителя», что и создает главный барьер в виде самостигмы. [2, с. 13-22, 6, с. 665-667]

Существует преобладание женщин в профессии психолога в России и специфика российского культурного кода.

Российский культурный архетип: образ женщины-матери и образ мужчины-воина в русской культуре. Почему позиция «сверху» (опека, жалость) неприемлема для комбатанта. Здесь в отношениях помогающего специалиста важна идея о партнерстве и принятии силы как антитеза "материнской" опеке. Есть влияние культурного стереотипа "психолог-мать" на динамику переноса и контрпереноса.

Как отмечают Е. О. Александров – известный отечественный врач – психотерапевт и кандидат медицинских наук и Н. Л. Александрова – врач –

психотерапевт в своей книге «Психотерапия ПТСР у комбатантов» проявляют мысль о том, что психолог-женщина не должна проявлять жалость по отношению к мужчине-комбатанту. Женщина в терапии комбатанта должна быть уважающей, терпеливой, сильной, принимающей склонность к агрессии и гневу комбатанта. [7, с.115-125]

В России психолог, которым с подавляющей вероятностью окажется женщина — это наследие контракта «работающей матери», закрепившего за женщинами социальные и помогающие профессии.

Для комбатанта психолог бессознательно вписывается в иерархию. Женщина-психолог автоматически рискует попасть в роль «матери» — эмоциональной, заботливой и контролирующей. Это создает условия для переноса. Именно здесь возникает ключевое требование к специалисту: ему отказаться от культурно одобряемой роли «Матери» и перейти в «мужскую» позицию партнера и эксперта.

Хотя, нужно отметить, что существует предубеждение, направленное на получение психологической помощи в целом, а не только в зависимости от гендерной принадлежности помогающего специалиста.

Стигма, связанная с восприятием помощи как проявления слабости, может быть ослаблена, если помощь исходит от человека, заведомо принятого в «клуб», — имеющего военный опыт или глубоко понимающего военную среду, будь то мужчина или женщина.

Комбатант мгновенно считывает «свой-чужой» и «эксперт-дилетант». Если психолог, даже если он женщина, не боится военной темы, знает реалии, не шарахается от армейского сленга — это +100 баллов к его авторитету. Программа «встраивания» психологов в американской армии, направлена именно на решение этой задачи.

3. Институциональный барьер и страх «вылететь по статье»

Для действующих военнослужащих, а также для некоторых ветеранов, сохраняющих связь с ведомством, существует реальный страх карьерных последствий. В случае утечки информации о лечении ПТСР военнослужащий рискует быть признанным профнепригодным, лишиться допуска к оружию или «особой» работе. Этот фактор часто называют организационной стигмой, и он является серьезным препятствием для обращения за помощью. Ситуация усугубляется недостатком знаний у самих военнослужащих о том, что именно подразумевается под ПТСР и какие виды лечения доступны.

4. Показатель отсева (Dropout) — ещё один маркер проблемы. Даже начав терапию, почти половина ветеранов могут прервать лечение. Хотя исследования показывают, что средний уровень преждевременного прекращения терапии составляет около 25,6%, среди людей с посттравматическим стрессом этот показатель может доходить до 40,1% [13].

Данные исследования обобщила Elizabeth A. Penix-Smith (Университет штата Айдахо и Walter Reed Army Institute of Research) и Joshua K. Swift (Университет штата Айдахо) в своём труде «The protocol matters: A meta-analysis of psychotherapy dropout from specific PTSD treatment approaches in U.S. service members and veterans» («Протокол имеет значение: мета-анализ отсева из психотерапии при применении специфических подходов к лечению ПТСР у американских военнослужащих и ветеранов»). Мета – анализ был опубликован в журнале «Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy» (Издательство Американской Психологической Ассоциации, APA) 17 ноября 2025 года. [16]

Ключевая статистика: В анализ вошла информация из 181 научной статьи, охватывающая 232 варианта лечения и данные более чем 124 092 участников.

Учитывая комплексный характер барьеров, их преодоление требует многоуровневого подхода.

1. Повышение психологической грамотности и валидизация симптомов

Целенаправленная просветительская работа в войсках и среди ветеранов необходима для того, чтобы снять эффект «непонятной опасности». Как отмечают А. В. Васильева, Т. А. Караваева, Н. Г. Незнанов, К. А. Идрисов, Д. С. Радионов и Ю. С. Шойгу в статье «Принципы оказания медицинской помощи при ПТСР лицам, уволенным с военной службы, и членам их семей»: «Психологическое образование широких масс населения представляет собой активную форму первичной психологической профилактики, ключевой задачей которой является формирование понимания особенностей различных психоэмоциональных реакций в стрессовых ситуациях и механизмов переживания травматического события.»

Психологическое образование должно включать три ключевых посыла:

а) рассматривать психологические последствия войны как нормальную реакцию на ненормальную ситуацию;

б) интерпретировать симптомы как медицинскую, а не моральную проблему («Не все раны видимы»);

в) рассматривать обращение за помощью как проявление силы и ответственности за свою жизнь и близких («Воину нужна сила, чтобы признать боль»). Такой подход помогает снизить как общественную, так и внутреннюю стигму.

На основных этапах работы важно проверять уровень контакта в паре – психолог – клиент. Для моего исследования можно включить методики, измеряющие качество терапевтического альянса (например, опросник Working Alliance Inventory) и гендерные установки самого психолога. Сравнение этих показателей до и после терапии может дать очень интересные результаты.

Е. О. Александров и Н. Л. Александрова в своей книге «Психотерапия ПТСР у комбатантов» делают акцент на том, что первая встреча с комбатантом часто проходит под девизом: «Это не у меня проблемы. Это проблема у всех остальных». Исходя из этого требуется большая выдержка и такт, профессиональность консультанта, чтобы на первой встрече уделить время не сбору анамнеза, а простраиванию альянса с клиентом и установления доверия.

2. Компетентность и позиция специалиста

Важнейшим фактором становится компетентность психолога, работающего с комбатантами. Специалист должен:

Во-первых, знать военную субкультуру: понимать иерархию, специфику стрессоров, язык клиента. Авторитет психолога напрямую зависит от его способности «встроиться» в среду без «сюсюканья». Программы интеграции психологов в подразделения направлены именно на достижение этого уровня доверия.

Во-вторых, занимать равную партнерскую позицию, отказываясь от роли «спасателя» или «матери». Психолог должен быть достаточно устойчивым, чтобы выдерживать агрессию и тестирование границ комбатантом без перехода в ответную агрессию или обиду.

В-третьих, демонстрировать эмпатию без слияния: уметь сопереживать, но не погружаться в жалость, которая разрушает самооценку воина.

В-четвертых, развивать военно-культурную компетентность и быть способным к осознанию собственных бессознательных реакций (контрпереноса), таких как желание опекать, усыновить клиента или, напротив, страх перед ним.

3. Формат помощи: от группового к индивидуальному

Страх изоляции, присущий мужчинам с боевым опытом, можно снизить через групповые форматы терапии, где военнослужащие видят, что они не одиноки в своих проблемах. Подготовка к индивидуальной работе может начинаться в поддерживающей групповой среде, что значительно снижает порог входа.

Исследования показывают, что групповая экспозиционная терапия, которая поощряет командную работу и взаимопонимание перед погружением в травматический материал, демонстрирует значительно более низкий уровень отсева (6,9%) по сравнению с некоторыми индивидуальными протоколами.

Проблема существует и требует дальнейшего эмпирического изучения.

Данная тема — это потенциальный вклад в науку, так как русскоязычных исследований по этому вопросу практически нет. Разработка данной темы поставит проблему и предложит пути ее решения.

Эффективность помощи комбатанту определяется не столько гендерной принадлежностью психолога, сколько его способностью занять равную, уважительную, экспертную позицию, отказавшись от культурного сценария "мать-дитя".

В программу подготовки психологов для работы с комбатантами необходимо включать блоки по военной антропологии, гендерной психологии и супервизию, направленную на проработку собственных гендерных стереотипов специалиста.

В ходе исследования мы проанализировали три основные группы барьеров, препятствующих процессу первичного обращения комбатанта за психологической помощью:

- интрапсихические (стигма, маскулинная идентичность, недоверие, избегание),

- культурные (специфика взаимодействия с женщиной-психологом, культурный архетип «матери-воина») и

- институциональные (страх карьерных последствий).

Проблема «терапевтического разрыва» усугубляется тем, что даже при наличии доступа многих ветеранов к услугам психологов боевой травмы процент удержания в терапии остается низким — в мета-анализе 181 исследования, охватившем 232 метода лечения и более 124 000 участников, общий средний процент отсева составил 25,6%, а в некоторых протоколах, включая еженедельную когнитивную терапию (40,1%) и терапию пролонгированной экспозицией (34,7%), он достигал критических значений. [4]

Эти данные подтверждают, что начальный этап консультирования — это критическая «точка невозврата». Усилия психолога на первой встрече должны быть направлены не столько на сбор анамнеза, сколько на преодоление сопротивления, которое является проявлением боевой идентичности. Следующим этапом исследования должно стать создание адаптированной обучающей программы для

психологов, направленной на формирование навыков работы с сопротивлением и развитие военно-культурной компетентности.

В условиях роста числа комбатантов в России и необходимости их социализации данная проблематика приобретает не только научную, но и острую практическую значимость.

Список литературы

1. Соловьева С. Л. Психология и психотерапия посттравматического стрессового расстройства у комбатантов // Медицинская психология в России. 2022. Т. 14, № 6. С. 1–12.
2. Hoge C. W., Castro C. A., Messer S. C., et al. Combat duty in Iraq and Afghanistan, mental health problems, and barriers to care // New England Journal of Medicine. 2004. Vol. 351, № 1. P. 13–22.
3. Kessler R. C., et al. Prevalence of and risk factors for lifetime suicide attempts in the National Comorbidity Survey // Archives of General Psychiatry. 1999. Vol. 56, № 7. P. 617–626.
4. Lipke H. «Get it Right»: Reducing Stigma for Veterans in Need of Treatment for the Destructive Psychological Effects of Combat // ISTSS Stress Points. URL: https://istss.org/get-it-right-reducing-stigma-for-veterans-in-need-of-treatment-for-the-destructive-psychological-effects-of-combat-howard-lipke-phd-rosalind-franklin-university-of-health-scien/ (дата обращения: 23.10.2025).
5. Penix-Smith E. A., Swift J. K. The protocol matters: A meta-analysis of psychotherapy dropout from specific PTSD treatment approaches in U.S. service members and veterans // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. 2025. Vol. 17, № 2. P. 215–225. DOI: 10.1037/tra0002070. https://doi.org/10.1037/tra0002070 (обращение 27.10.2026 г.)
6. Silvestrini M., et al. «It's a sign of weakness»: Masculinity and help-seeking behaviors among male veterans accessing posttraumatic stress disorder care // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. 2023. Vol. 15, № 4. P. 665–671.
7. Александров Е. О., Александрова Н. Л. Психотерапия ПТСР у комбатантов. СПб.: Питер, 2025. 256 с., 115-125.
8. Васильева А. В., Караваева Т. А., Незнанов Н. Г., Идрисов К. А., Радионов Д. С., Шойгу Ю. С. Принципы оказания медицинской помощи при ПТСР лицам, уволенным с военной службы, и членам их семей // Психологическая газета. 2023. № 3 (312). С. 15–18.
9. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. М.: Академический проект, 2009. 943 с.
10. Сенявская Е. С. Психология войны в XX веке: исторический опыт России. М.: РОССПЭН, 1999. 383 с.
11. Atkins J. B., Joseph R. Stigma and Access to Mental Healthcare Among US Veterans // Cureus. 2026. Vol. 18, № 1. e102713. DOI: 10.7759/cureus.102713.
12. Relyea M. R., et al. Psychologist veteran status as a predictor of veterans' willingness to engage in psychotherapy // Military Psychology. 2022. Vol. 35, № 1. P. 50–57.
13. Rodney T., Leonard K. E., Dyson M. C., et al. Barriers to PTSD treatment in veterans with traumatic brain injury: A mixed-methods analysis // Journal of Affective Disorders Reports. 2026. Article 101027. DOI: 10.1016/j.jadr.2026.101027.

Список источников

14. Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Введение в профессию военного психолога: учеб. пособие. М.: Академия, 2013. 288 с.
15. Шнитко Т. Цитата по: Психолог раскрыла частые проблемы вернувшихся с СВО россиян // Lenta.RU. 2025. 28 февраля. URL: https://lenta.ru/news/2025/02/28/psiholog-raskryla-chastye-problemy-vernuvshihsya-s-svo-rossiyan/ (дата обращения: 23.10.2025).

Дата публикации 29.10.2026

УДК 316.6

Кувалдина В.И. Расхождение публичного медиаобраза и личностной идентичности блогера в цифровой среде

Кувалдина Виктория Игоревна
магистрант, профиль: Социальная психология, Московский психолого-социальный университет, Россия, г. Москва
vikakuval@yandex.ru,

The Discrepancy Between a Blogger's Public Media Image and Personal Identity in the Digital Environment

Kuvaldina Victoria Igorevna
Master's Student, Specialization in Social Psychology Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia

Аннотация. В статье рассматривается феномен расхождения между публично транслируемым через блог образом и реальной личностью самого блогера. Проблематика формируется на фоне бурного развития цифровых коммуникаций, когда личный бренд, конструируемый в медиа, зачастую обретает характеристики антропологического эксперимента по самоидентификации. С опорой на современные исследования и эмпирические данные анализируются предпосылки появления конфликта между «виртуальным я» и реальной идентичностью блогера, причины такой дихотомии и ее последствия для психоэмоционального состояния личности. Выделяются основные аспекты конфликта: эстетизация и конструкция внешнего образа, селективная подача ценностей и смыслов, влияние аудитории и алгоритмических трендов социальных сетей. Особое внимание уделяется эмпирическим данным о различиях между представлением аудитории о блогерах и их самоощущением (на материале Instagram-блогеров). Анализируются психологические и социологические эффекты внутреннего расщепления при поддержании несоответствующего личному опыту образа: тревожность, утомление, синдром самозванца, размывание границ приватного и публичного. Делается вывод о необходимости комплексного подхода при исследовании дихотомии блогерского имиджа и реальной идентичности, с учетом изменений в психосоциальной структуре личности вследствие постоянной медийной экспозиции. Перспективы исследования обозначены в направлении изучения механизмов психогигиены блогеров и выработки устойчивых стратегий самосохранения в условиях цифрового давления и аудитории.

Ключевые слова: блогер, личный бренд, медиаобраз, идентичность, самооценка, аутентичность, Instagram, когнитивный диссонанс, диджитал-личность, публичная самопрезентация.

Abstract. The article examines the phenomenon of discrepancy between the image publicly broadcast through the blog and the real personality of the blogger himself. The issue is being formed against the background of the rapid development of digital communications, when a personal brand constructed in the media often acquires the characteristics of an anthropological experiment in self-identification. Based on modern research and empirical data, the author analyzes the prerequisites for the emergence of a

conflict between the "virtual self" and the real identity of a blogger, the reasons for such a dichotomy and its consequences for the psycho-emotional state of a person. The main aspects of the conflict are highlighted: aestheticization and the construction of an external image, the selective presentation of values and meanings, the influence of the audience and algorithmic trends of social networks. Particular attention is paid to empirical data on the differences between the audience's perception of bloggers and their self-perception (based on the material of Instagram bloggers). The psychological and sociological effects of internal splitting while maintaining an image inconsistent with personal experience are analyzed: anxiety, fatigue, impostor syndrome, blurring the boundaries of private and public. The conclusion is made about the need for an integrated approach in the study of the dichotomy of blogger's image and real identity, taking into account changes in the psychosocial structure of personality due to constant media exposure. The research prospects are outlined in the direction of studying the mechanisms of bloggers' mental hygiene and developing sustainable strategies for self-preservation in the face of digital pressure and audience.

Keywords: blogger, personal brand, media image, identity, self-esteem, authenticity, Instagram, cognitive dissonance, digital personality, public self-presentation.

Введение

В эпоху цифровизации предметом научного и публичного интереса всё чаще становится многоуровневая проблема идентичности личности в цифровой среде. Особым феноменом современного общества является блогер — активный производитель смыслов в медиапространстве, использующий собственное «я» как медиаинструмент и объект брендинга. Если традиционные публичные фигуры — политики, звёзды искусства, спортсмены — строили свой имидж преимущественно через посредников (PR-компании, агентства, журналистику), блогеры эпохи социальных сетей получили неограниченный доступ к прямой самопрезентации огромной аудитории и конструированию собственного образа по желаемому лекалу. Однако, обладающая высокой привлекательностью, самостоятельность оборачивается для многих сложным психологическим и этическим конфликтом: образ, транслируемый в блоге, начинает отдаляться от реальных характеристик личности [1, 2, 3].

Актуальность данной темы объясняется несколькими причинами. Во-первых, несоответствие публичного бренда и личной сущности воспринимается не только как частная психологическая драма, но и как аспект общего (социокультурного и экономического) влияния блогеров на формирование общественного сознания и психологии потребления [4]. Во-вторых, происходит трансформация представлений о самости и допустимых границах её публичного отображения: интернет-аудитория требует всё большего доступа к «аутентичной» жизни блогера, в то же время поддерживая превалирование идеализированных, эстетически выверенных образов.

Эта ситуация рождает неоднозначный запрос: оставайся собой, но будь лучше, чем ты есть, и при этом не теряй связь с реальностью.

В-третьих, цифровые технологии и социальные медиа стали неотъемлемой частью формирования и экспонирования идентичностей — что подтверждается статистикой вовлечённости молодых людей в Instagram, TikTok и других платформах [5]. Поэтому задача настоящей работы — провести критический анализ причин, механизмов возникновения и последствий этого конфликта, включая возможности его смягчения или разрешения.

Вопрос медиаобраза (брендированной публичной идентичности) и его реальности получил широкое освещение в современной научной литературе, где исследуются различные аспекты формирования и функционирования имиджа в условиях цифровой коммуникации. При этом морфология противоречий между сконструированным медиаобразом и реальной личностью всё ещё остаётся предметом научных дискуссий, находясь на стадии концептуализации и поиска оптимальных подходов к её изучению [2].

Понятие медиаобраза, по определению Т.Н. Галинской, подразумевает активное конструирование новых (часто гиперреальных) смыслов [6]. С подобным конструктивизмом соотносятся выводы Д.П. Петренко о том, что базовой единицей личного бренда блогера становится продуманный имидж (визуальный, вербальный, поведенческий), формируемый чаще в маркетинговых целях, чем в попытке показать реальную личность [1]. Такой имидж строится нарративно — то есть через последовательное освещение собственной жизни и экспертности, однако эффективность бренда в медиасреде оказывается обратно пропорциональной попыткам шатко балансировать между подлинностью и демонстративной «идеальностью». При этом сами блогеры признают: период тотального lifestyle (демонстрирования реального быта) сменяется эрой экспертности, где личность вынужденно ищет зоны смысловой отдачи [1].

Работа Р.В. Осина и К.В. Першиной показывает на эмпирическом уровне, что существует значительный разрыв между образом-блогером (конструктом медийной идентичности) и реальной личностью автора блога, воспринимаемой как самими блогерами, так и их аудиторией [4]. Исследование, проведённое на материале социальных сетей, выявило, что пользователи оценивают блогеров как ярких, уверенных в себе, харизматичных лидеров, активно влияющих на мнения и ценности. Однако реальная самооценка, мотивация и процессы смысла жизни блогеров существенно отличаются от массовых ожиданий: например, у многих блогеров

отмечается неуверенность в себе, нестабильное ощущение смысла жизни и зависимость от внешней обратной связи — при общей демонстрации внешней успешности и самодостаточности [4].

Наблюдается эффект когнитивного диссонанса между внутренним самоощущением блогера и ожиданиями аудитории, проецирующей на медиаобраз собственные фантазии. Среди исследованных аспектов выделяются:

- Различия в восприятии внешности: идеальные фотографии (с фильтрами, коррекцией) воспринимаются как реальность, в то время как реальный блогер часто иначе выглядит в жизни [4].
- Несоответствие уровней самооценки: аудитория склонна считать, что блогер обладает завышенной (или по крайне мере высокой) самооценкой, в то время как блогеру в действительности свойственна тревожная или заниженная самооценка.
- Различия в умении справляться с трудностями и самостоятельности: пользователи недооценивают либо переоценивают степень самостоятельного достижения успеха блогерами.

Более того, исследование подтверждает, что профессионализация блогерства, переход от любительского lifestyle к экспертному контенту вызывает у блогеров стресс и внутренний конфликт [1, 4]. Зачастую блогер вынужден жить согласно сценарию, требуемому аудиторией (или алгоритмами платформ), в ущерб собственным психологическим потребностям и адаптации.

С точки зрения психологии вектор конфликта медиаидентичности связан с феноменами ролевой трансформации и социальной маскировки. Аналогии с актёрской профессией проводит Д.П. Петренко, ссылаясь на концепцию постдраматического стрессового расстройства (М. Сетон): если личный бренд слишком сильно отличается от реальности, у блогера появляется комплекс «двойного Я», что может приводить к нервным срывам, выгоранию, апатии, утрате мотивации к публичной деятельности, а при длительном застревании — к расстройствам самоидентичности вплоть до психиатрических проявлений [1].

В.О. Богданова рассматривает блог как форму дневниковой практики, которая с одной стороны способствует развитию субъектности личности, а с другой — при чрезмерной аутификации виртуального пространства провоцирует появление «альтер-я», «дополнительной» личности, живущей по законам публики [3]. Это особенно характерно для начинающих блогеров, склонных к подражанию успешным моделям поведения и насильственной коррекции самих себя под ожидаемые характеристики.

Одновременно, исследования со стороны социологии медиа подтверждают, что блогерское влияние на общественное мнение во многом зависит не от степени соответствия реальности, а от убедительности сконструированного нарратива, эстетики и вызываемых эмоций [5]. То есть аудитория осознанно принимает участие в игре видимости, где подлинность оказывается функцией общекультурного запроса, а не внутренней истины личности.

Возвращаясь к эмпирическим данным, отметим, что отличие медиаобраза от реальной личности — не просто эстетическая манипуляция, а комплексный психосоциальный синдром.

Во-первых, на уровне когнитивного восприятия блогер постоянно сталкивается с диссонансом: его публичный имидж требует поддержания стандарта и постоянно воспроизводится как некий идеал (визуальный, смысловой, ценностный), тогда как реальная жизнь намного более противоречива и не так фотогенична. Эффект нарастающей публичной саморефлексии, сравнимый с драматическим синдромом у актёров, ведёт к тревожности, потребности в постоянной отдаче вовне и нарциссической уязвимости [7].

Во-вторых, процесс постоянной самопрезентации усиливает удаление от личных потребностей и ценностей. Как пишет Д.П. Петренко, популярные блогеры боятся выйти за рамки однажды утверждённого имиджа — и теряют контакт с внутренним миром, вступая в фазу творческой апатии или даже депрессии [1].

В-третьих, неизбежен эффект внутреннего расщепления при многократном повторе стратегий самообманывания: блогер создаёт «другого себя» и рано или поздно начинает сомневаться в собственной реальности. Регулярно занимаясь эстетизацией своей жизни, он становится актёром без сцены и зрителей — в ситуации, когда даже личные достижения воспринимаются как часть пиар-стратегии, а не как результат личностного роста [9].

Психологический стресс усиливается необходимостью корректировать поведение согласно динамике аудитории и алгоритмических предпочтений социальных сетей. С одной стороны, любая неосторожность — от искреннего высказывания до несовершенного кадра — может вызвать волну критики, «отписки» и потерю доходов. С другой — механическое следование аудитории лишает блогера подлинной мотивации, что ведёт к быстрой усталости или «выгоранию» [1, 7].

Исследования Р.В. Осина и К.В. Першиной демонстрируют, что современный блогер как субъект часто живёт в состоянии перманентного неудовлетворения, даже имея внешние признаки успеха и признания — именно из-за невыполнимости

постоянного соответствия ожидаемому образу [4]. При этом сами пользователи, оказывая индикативную поддержку (лайки, репосты), в реальности не всегда могут отличить игровую самопрезентацию от искреннего контента, что порождает только больший разрыв между визуальной «витриной» и содержательной аутентичностью.

Следствием описанного феномена становится трансформация индивидуального и коллективного сознания в условиях перманентного цифрового давления [10]. Различие между визуализированной реальностью и переживаемой жизнью становится новой нормой для общества, движимого аксиомой самопрезентации. Массированное «приукрашивание» жизни, эксплуатация позитивного опыта, глянцевая демонстрация событий формируют стандарты, которые создает ощущение неконкурентоспособности и у аудитории, и у самих блогеров [3].

При этом индивидуальный кризис блогера может спроецироваться на структуру ценностей его подписчиков. Как показано в исследовании В.О. Богдановой, дневниковая форма ведения блога способствует развитию субъектности, но только в том случае, если основана на подлинной рефлексии, а не на мимикрии под популярные модели поведения [3]. В противном случае происходит ротация псевдоценностей, поверхностных смыслов и декоративных форм общения, где автокоммуникация заменяет внутренний диалог.

В социологии медиа отмечается также, что искусственно поддерживаемый имидж создает «заколдованный круг обратной связи»: на определённом этапе аудитория требует новой экзотики, эпатажа или сверхподлинности, а блогер вынужден форсировать свою нарративную и визуальную эстетику. Это приводит ко множеству эффектов: от нарциссического расстройства до массового синдрома выгорания [5].

В то же время, по данным эмпирических исследований, большинство пользователей не считают критичным различие между реальностью и образом блогеров, предположительно потому, что осознают его как часть функционирования медиа [4]. Однако, когда попытка блогера уничтожить границу между виртуальным и реальным доходит до стадии тотальной открытости (раскрытия интимных деталей, демонстрации уязвимости), часто происходит обратный эффект — аудитория ощущает вторжение и теряет интерес, что вновь подтверждает необходимость баланса между аутентичностью и имиджевой стратегией [8].

В свете рассмотренных данных представляется уместным выдвинуть ряд гипотез.

1. Проблема блогерской идентичности усугубляется на этапах перехода от органичного lifestyle к экспертному позиционированию. Причём экспертиза часто конструируется не на реальных компетенциях, а на попытке удовлетворить алгоритмический спрос аудитории и монетизировать влияние. Это приводит к усилению конфликта между внутренней идентичностью и публичным образом (гипотеза «кризиса роста» блогерства).

2. Длительное искажение реальной идентичности ради поддержания бренда приводит к формированию устойчивого когнитивного и эмоционального диссонанса у блогера, который может проявляться симптомами тревожности, депрессии, социальной усталости и выгоранием. В ряде случаев возможна частичная утрата «Я» и тенденция к отрицанию собственного персонифицированного опыта (гипотеза психологического переноса актёрского синдрома в блогинг).

3. Успешными в долгосрочной перспективе оказываются стратегии самопрезентации, основанные на динамическом балансе между контролируемой аутентичностью и профессиональным управлением имиджем. То есть подлинность должна быть дозированной и управляемой, с учетом и собственного внутреннего состояния, и трендов аудитории. Отказ от навязчивого следования трендам и выбор индивидуальной траектории блогера — путь к устойчивому самосохранению (гипотеза осознанного брендинга).

4. Появление инструментов психогигиены и профессионального сопровождения (медиа-коучи, специалисты по ментальному здоровью, индивидуальные PR-консультанты) становится ключевым фактором профилактики расстройств идентичности в блогосфере (гипотеза институционализации блогинговой гигиены).

Заключение

Проведённый анализ позволяет утверждать, что конфликт между транслируемым через блог образом и реальной сущностью блогера — сложнейший, многослойный социокультурный и психологический феномен, отражающий дилеммы современной идентичности в эпоху цифровизации. Публичное пространство требует от блогера постоянного соответствия меняющимся ожиданиям аудитории, а успешность медиаимиджа все сильнее влияет на личностное самоощущение и структуру ценностей.

Однако чрезмерное расхождение между личным брендом и настоящей личностью приводит к диссонансу, утрате мотивации, выгоранию, кризису смысла и профессиональной идентичности. Большинство блогеров, согласно эмпирическим

исследованиям, сталкиваются с необходимостью поиска баланса между аутентичностью и публичной самопрезентацией, а профессионализация этого процесса требует внедрения новых стратегий психогигиены и поддержки.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в выявлении устойчивых моделей медийного поведения, позволяющих сохранять внутреннее равновесие и личностную целостность, а также в анализе влияния блогерских стратегий на массовое сознание и ценности. Ключевым вызовом ближайшего десятилетия станет осознанное удерживание границ между публичным «я» и настоящим опытом, а также институционализация помощи для блогеров в деле самосохранения в условиях беспрецедентной прозрачности и конкуренции цифрового мира.

Список литературы

1. Петренко Д. П. Корреляция личного бренда с личностью блогера // Форум молодёжной науки. 2022. Т. 3, № 1. С. 71–79. Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/korrelyatsiya-lichnogo-brenda-s-lichnostyu-blogera (Дата обращения: 15.10.2026).
2. Балаева А.Д., Солдатова А.В. Метод формирования личного бренда блогеров на видеохостингах // Экономика. Право. Инновации. 2022 № 3 С. 31–38. Режим доступа: DOI: 10.17586/2713-1874-2022-4-30-37 (Дата обращения: 15.10.2026).
3. Богданова В. О. Исследование блога как дневниковой практики развития субъектности личности // Психолог. 2024. №5. Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-bloga-kak-dnevnikovoy-praktiki-razvitiya-subektnosti-lichnosti (Дата обращения: 15.10.2026).
4. Осин Р.В., Першина К.В. Сравнительный анализ образа «Я» личности инстаграм-блогера и восприятия медиаобраза инстаграм-блогеров в молодежной среде // Человеческий капитал. 2020. № 5 (137). С. 132–141.
5. Змазнева О. А., Ананишнев В. М., Черненькая С. В. [и др.]; отв. ред. Черненькая С. В. Социология медиакоммуникаций: теория и практика: монография. М.: МГПУ, 2023. 156 с.
6. Галинская Т. Н. Понятие медиаобраза и проблема его реконструкции в современной лингвистике // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. №11 (160). С. 91–94.
7. Грахова И. А., Дрынь Я. А. Анализ социальной сети Instagram как устройства формирования общественного сознания // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2017. №17. С. 175–176.
8. Seton M. Postdramatic stress disorder: the actor’s experience of disappearing into a role // Modern Drama. 2019, Volume 62, Number 4, pp. 498-513.
9. Brown S. et al. Acting, Emotion, and Psychological Well-Being among Professional Performers // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2017, №5, pp. 243–259.

Список источников

10. Новая газета. Подписчики — те же избиратели, а каждое мое видео — это мини-выборы. 2017. 22 мая. Режим доступа: URL: https://www.novayagazeta.ru/articles/2017/05/22/72529-soprotivlyatsya-zarubezhnym-fabrikam-mysli-v-internete-imet-po-3-rebenka-prizyvat-k-ob-edineniyu-korey-i-pomnit-o-svoih-tsennostyah (Дата обращения: 15.01.2026).

Дата публикации 22.10.2026

УДК 659.1.013

Матвеева А. И., Фадеева З. О., Фофанова А. В., Волкова О. Ю. Алгоритм интерпретации диагностических расхождений при психологической оценке социальной рекламы в сфере здоровья

Матвеева Алла Ивановна
доктор философских наук, профессор кафедры креативного управления и гуманитарных наук, Уральский государственный экономический университет г. Екатеринбург
matveevaa2011@yandex.ru

Фадеева Зоя Олеговна
кандидат экономических наук, доцент кафедры логистики и коммерции Уральский государственный экономический университет, г. Екатеринбург
zfadeyeva@gmail.com

Фофанова Алена Викторовна
магистрант кафедры креативного управления и гуманитарных наук Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург
kip@usue.ru

Волкова Оксана Юрьевна
магистрант кафедры креативного управления и гуманитарных наук Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург
magister@usue.ru

An algorithm for interpreting diagnostic discrepancies in the psychological assessment of health-related public service advertising

Matveeva Alla Ivanovna
Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Department of Creative Management and Humanities, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, Russia

Fadeeva Zoya Olegovna
Candidate of Sciences in Economics, Associate Professor, Department of Logistics and Commerce, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, Russia

Fofanova Alena Viktorovna
Master's Student, Department of Creative Management and Humanities, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, Russia

Volkova Oksana Yuryevna
Master's Student, Department of Creative Management and Humanities, Ural State University of Economics, Yekaterinburg, Russia

Аннотация. В статье рассматривается проблема интерпретации диагностических расхождений при психологической оценке социальной рекламы в сфере здоровья. Цель исследования – разработать алгоритм перехода от противоречивых показателей к обоснованному решению. На основе нарративного анализа литературы предложена пятиэтапная процедура: постановка задачи, проверка данных, анализ понимания и нежелательных реакций, оценка готовности и поведения, выбор дальнейших действий. Для индивидуальных сочетаний показателей определены альтернативные объяснения, необходимые проверки и границы допустимых выводов. Применение процедуры раскрыто на трёх условных диагностических случаях. Практическая эффективность алгоритма требует эмпирической проверки.

Ключевые слова: социальная реклама, психология здоровья, диагностические расхождения, понимание сообщения, поведенческое намерение, предварительное тестирование.

Abstract. This article addresses the interpretation of discrepant diagnostic findings in the psychological assessment of health-related public service advertising. The study aims to develop an algorithm for moving from conflicting indicators to a well-founded decision. Drawing on a narrative review of the literature, the article proposes a five-stage procedure: defining the assessment objective, verifying the data, examining comprehension and adverse reactions, assessing readiness and behavior, and determining subsequent actions. For individual patterns of indicators, the procedure specifies alternative explanations, necessary checks, and limits on permissible conclusions. The procedure is illustrated through three hypothetical diagnostic cases. The practical effectiveness of the algorithm requires empirical validation.

Keywords: public service advertising, health psychology, diagnostic discrepancies, message comprehension, behavioral intention, message pretesting.

Введение

Актуальность исследования связана с необходимостью обоснованно интерпретировать результаты оценки социальной рекламы в сфере здоровья, когда показатели восприятия, намерения и фактического поведения расходятся. Такое несовпадение затрудняет определение предмета изменений: доработки сообщения или устранения препятствий выполнению рекомендации. Предлагаемый алгоритм направлен на предупреждение выводов об эффективности рекламы, основанных лишь на отдельных благоприятных показателях. Оценка социальной рекламы требует разграничения реакции на сообщение и выполнения рекомендуемого действия. Внимание, запоминание и доверие характеризуют восприятие материала, но сами по себе не подтверждают последующее обращение за медицинской помощью, прохождение обследования или изменение рискованного поведения. На этапе предварительного тестирования сведения о поведенческих результатах нередко отсутствуют, поэтому необходимо определить границы выводов, допустимых на основании имеющихся данных.

Исследовательская проблема состоит в недостаточной определённости перехода от противоречивых результатов оценки социальной рекламы к обоснованному диагностическому или практическому решению. Благоприятное значение одного показателя не устраняет затруднений, выявленных по другому показателю, а их сочетание само по себе не раскрывает причин несоответствия.

В настоящей работе диагностическое расхождение определяется как индивидуальное сочетание показателей, при котором благоприятная характеристика восприятия сообщения или готовности к действию сопровождается затруднением на том же либо другом уровне оценки. Например, участник правильно воспроизводит рекомендацию, но не выражает намерения следовать ей; доверяет сообщению, но неверно понимает предлагаемое действие; сообщает о намерении, но не выполняет действие в установленный срок.

Единицей анализа выступает индивидуальный диагностический профиль, представляющий совокупность показателей одного участника, полученных при оценке конкретного сообщения и, при наличии последующего наблюдения, связанных с выполнением рекомендации в установленный срок. Групповые частоты характеризуют распространённость профилей, но не заменяют анализа сочетаний признаков. Различия между отдельными групповыми долями или порядком ранжирования рекламных материалов сами по себе не рассматриваются как диагностические расхождения.

Задача анализа заключается не в непосредственном установлении причины по сочетанию показателей, а в определении альтернативных объяснений, необходимых проверочных данных и допустимого следующего действия. При сопоставлении намерения и поведения дополнительно требуются связанные наблюдения одного участника, заранее установленный критерий выполнения рекомендации и срок регистрации действия.

Цель исследования – разработать и теоретически обосновать алгоритм интерпретации диагностических расхождений при психологической оценке социальной рекламы в сфере здоровья, определяющий последовательность проверок, условия перехода между этапами и основания выбора дальнейших действий. Объектом исследования является процесс оценки социальной рекламы в сфере здоровья. Предмет исследования составляют правила выявления диагностических расхождений, последовательность проверки их возможных объяснений и условия выбора дальнейших действий.

Методы и процедура теоретического анализа

Исследование имеет теоретико-методический характер и основано на целевом нарративном анализе литературы. Теоретические публикации, метаанализы, систематические обзоры и методические руководства отбирались по связи с тремя задачами: объяснением реакции на сообщение, разграничением коммуникативных и поведенческих результатов, организацией предварительного тестирования. Поисковые запросы и число просмотренных публикаций не фиксировались, поэтому обзор не является систематическим и не претендует на исчерпывающий охват исследований.

При анализе источников выделялись диагностические показатели, основания и ограничения выводов, а также положения, применимые к авторской процедуре. На этой основе разработана последовательность проверок, включающая постановку задачи, оценку пригодности данных, анализ индивидуальных сочетаний показателей, проверку альтернативных объяснений и выбор дальнейших действий. Источники обосновывают отдельные элементы алгоритма, но не подтверждают его эффективность в целом.

Для анализа сообщений с угрожающим содержанием использована расширенная модель параллельных процессов K. Witte, связывающая реакцию аудитории с оценкой угрозы и эффективности предлагаемого способа защиты [1]. В авторском алгоритме модель служит основанием для формулирования диагностических гипотез, а не универсальным объяснением воздействия социальной рекламы. Метаанализ M. B. Tannenbaum и соавторов, включающий 127 публикаций, 248 независимых выборок и 27 372 участника, выявил средний эффект апелляций к страху на совокупный показатель установок, намерений и поведения d = 0,29. Зависимость эффекта от содержания сообщения, рекомендуемого действия и особенностей аудитории ограничивает перенос этой оценки на конкретный рекламный материал [2].

Метаанализ E. Bigsby и D. Albarracín, охватывающий 158 аналитических единиц и 19 736 участников, позволяет различить информацию об эффективности действия и самоэффективности. Первая характеризует способность действия обеспечить результат, вторая относится к уверенности человека в возможности его выполнить. Включение информации об эффективности действия сопровождалось более сильным воздействием апелляций к страху на намерения и поведение; аналогичная зависимость для информации о самоэффективности не обнаружена [3]. Систематический обзор Y. B. Limbu и B. A. Huhmann, включающий 54 исследования вакцинационной коммуникации, показывает неоднородность результатов и

ограниченность данных о фактическом поведении. Поэтому в предлагаемом алгоритме намерение оценивается отдельно от выполнения рекомендации [4].

Российские исследования дополняют методические основания работы. Обзор Н. А. Башкиной, Н. В. Клым-Еременой и Ю. В. Шишаковой систематизирует направления применения нейромаркетинга [5]. Работы А. Л. Кросс-методологический подход А. Л. Белобородовой и Н. В. Каленской используется для обоснования сочетания исследовательских процедур с учётом поставленной задачи [6]. Исследование И. В. Краковецкой и соавторов иллюстрирует сопоставление анкетных и психофизиологических данных при оценке видеосообщений [7]. Перечисленные публикации используются для обоснования выбора и сочетания методов, но не предполагают обязательного применения приборных измерений.

Методические основания предварительного тестирования представлены в руководстве Национального института рака США Making Health Communication Programs Work. Оно предусматривает постановку целей, выбор методов, подготовку инструментария и оценку материалов представителями целевой аудитории [8]. Полученные сведения помогают определить направления доработки сообщения, но не заменяют оценку результативности коммуникационной программы. Инструмент CDC Clear Communication Index оценивает ясность материала по 20 пунктам. Результат не менее 90 из 100 баллов соответствует установленному критерию, однако не подтверждает выполнения рекомендации аудиторией [9].

Теоретические модели используются для формулирования объяснений, обзоры исследований определяют границы выводов, а процедуры предварительного тестирования задают способы оценки материала. Авторский алгоритм объединяет эти основания в порядок проверки диагностических расхождений и определения достаточности данных для следующего решения. Связь рассмотренных подходов с элементами алгоритма представлена в таблице 1.

Таблица 1. Теоретические и методические основания авторского алгоритма

Подход или процедура	Что рассматривается	На чём основаны выводы	Связь с элементами авторского алгоритма
Теоретическая модель сообщений, вызывающих страх	Как аудитория оценивает угрозу и эффективность рекомендуемого способа защиты	Теоретическое объяснение реакции на сообщение	Используется при формулировании объяснений реакции на угрожающее сообщение; направляет проверку оценки угрозы и эффективности предлагаемого действия
Метааналитические исследования	Каков средний эффект сообщений и от каких условий он зависит	Обобщённые результаты	Используются для определения границ переноса обобщённых

Подход или процедура	Что рассматривается	На чём основаны выводы	Связь с элементами авторского алгоритма
		отдельных исследований	результатов на конкретное сообщение и аудиторию
Предварительное тестирование по руководству Национального института рака США (NCI)	Как представители целевой аудитории воспринимают и понимают материал	Данные тестирования с участием целевой аудитории	Используется при постановке задачи тестирования, выборе проверочных данных и планировании повторной оценки материала
Инструмент оценки ясности сообщения CDC Clear Communication Index	Насколько понятно изложен и организован материал	Проверка соответствия установленным критериям	Используется для предварительной проверки ясности материала; не заменяет оценку понимания конкретными участниками
Авторская процедура интерпретации диагностических расхождений	Какие объяснения расхождения необходимо проверить и достаточно ли данных для решения	Последовательная проверка возможных объяснений расхождений	Объединяет индивидуальные сочетания показателей, альтернативные объяснения, проверочные данные и основания следующего решения

Источник: составлено авторами на основе рассмотренных подходов и процедур.

Результаты теоретико-методической разработки

Авторский вклад заключается в формализации перехода от индивидуального сочетания диагностических показателей к следующему обоснованному действию. Для каждого рассматриваемого расхождения процедура связывает четыре элемента: наблюдаемое сочетание признаков, альтернативные объяснения, необходимые проверочные данные и допустимое решение. Алгоритм не предназначен для расчёта суммарного рейтинга рекламного материала. Его результатом является выбор одного из четырёх направлений: доработка сообщения, изменение условий выполнения рекомендации, дополнительная диагностика или переход к следующему этапу тестирования. Выбор должен сопровождаться указанием данных, на которых он основан, и сохраняющихся ограничений. Итог применения алгоритма фиксируется в кратком заключении, содержащем описание профиля, допустимый вывод, проверяемые объяснения, недостающие сведения и следующий шаг.

В процедуре разграничиваются непосредственная реакция на сообщение, коммуникативные предпосылки действия и фактическое поведение. Показатели внимания и психофизиологической реакции не заменяют оценки понимания, а понимание, доверие и намерение не подтверждают выполнения рекомендации.

Соответствие уровней оценки, границ интерпретации и направлений дальнейшего анализа представлено в таблице 2.

Таблица 2. Соответствие уровней психологической оценки социальной рекламы направлениям дальнейшего анализа

Уровень оценки	Основные показатели	Границы интерпретации	Направление дальнейшего анализа
Непосредственная реакция на сообщение	Внимание, психофизиологические показатели	Характеризуют реакцию на материал, но сами по себе не раскрывают понимание рекомендации и содержание переживания	Проверить понимание призыва и уточнить, с какими элементами сообщения связана зарегистрированная реакция
Коммуникативные предпосылки действия	Понимание рекомендации, доверие, воспринимаемая эффективность действия, самоэффективность, намерение	Позволяют оценить осмысление сообщения и готовность следовать рекомендации, но не подтверждают её выполнение	При ошибках понимания проверить ясность призыва; при слабом намерении уточнить отношение к действию и воспринимаемые трудности
Фактическое поведение	Выполнение рекомендуемого действия	Показывает, выполнена ли рекомендация, но без дополнительных данных не позволяет установить причины действия или отказа от него	Сопоставить поведение с пониманием и намерением; проверить доступность услуги и другие условия выполнения рекомендации

Источник: составлено авторами.

Выявленное расхождение служит основанием для проверки возможных объяснений, а не для немедленного выбора вмешательства. Если имеющиеся сведения не позволяют разграничить затруднения, связанные с сообщением, и препятствия выполнению рекомендации, результатом анализа становится план дополнительной диагностики.

Нейромаркетинговые методы применяются как дополнительные диагностические инструменты. Систематический обзор ЭЭГ-исследований описывает разнообразие характеристик сигналов, процедур предварительной обработки и методов анализа, выбор которых должен соответствовать цели исследования [10]. Поэтому использование приборных измерений в авторской процедуре предполагает заранее сформулированный исследовательский вопрос, описание обработки данных и определение границ допустимой интерпретации. Последовательность проверок и основания диагностических и практических решений представлены в таблице 3.

Таблица 3. Этапы алгоритма и условия перехода между ними

Этап	Содержание проверки	Условие перехода или приостановки	Результат
1. Постановка диагностической задачи	Определить рекомендуемое действие, целевую аудиторию, решение, которое требуется принять, и необходимые показатели	Если действие или критерии оценки не определены, уточнить задачу до интерпретации результатов	Диагностическая задача и перечень необходимых данных
2. Проверка пригодности данных	Проверить кодирование, пропуски, сопоставимость условий, связь наблюдений одного участника и качество приборных записей	Если ошибки затрагивают конкретный вывод, приостановить соответствующее сравнение; пригодные данные использовать в пределах их возможностей	Перечень допустимых сравнений и недостающих сведений
3. Проверка понимания и нежелательных реакций	Проверить воспроизведение рекомендации своими словами; раздельно оценить давление, избегание и восприятие сообщения как осуждающего адресата	Если правильность понимания не установлена либо выявлены нежелательные реакции, требующие уточнения, отложить окончательный выбор сообщения по показателям доверия и намерения; продолжить анализ пригодных данных	Оценка понимания рекомендации, описание выявленных нежелательных реакций и перечень необходимых уточняющих проверок
4. Анализ готовности и выполнения действия	Раздельно оценить доверие, воспринимаемую эффективность, самоэффективность, намерение, попытку действия, поведение и условия доступа	При отсутствии данных о поведении ограничить вывод предварительным тестированием; при наличии связанных наблюдений анализировать сочетание намерения и действия	Описание выявленных затруднений, возможных препятствий выполнению рекомендации и недостающих данных для их разграничения
5. Выбор следующего действия	Сопоставить объяснения с результатами проверок; определить доработку сообщения, изменение условий, дополнительную диагностику или следующий этап тестирования	Если неопределённость не позволяет обосновать изменение сообщения или условий действия, продолжить диагностику; после изменения повторно оценить показатели, связанные с исходным затруднением	Обоснованное решение и способ его последующей проверки

Источник: составлено авторами.

Этапы алгоритма определяют приоритет проверок, но не порядок сбора данных. Показатели могут регистрироваться одновременно, однако при их интерпретации учитываются ограничения, выявленные на предшествующих этапах. Пригодность данных оценивают применительно к конкретному выводу. Ошибки

кодирования, пропуски или нарушения связи наблюдений ограничивают соответствующие сравнения, но не требуют исключения остальных показателей.

Если правильность понимания рекомендации не установлена, доверие и намерение не служат достаточным основанием для окончательного выбора сообщения. Сначала уточняют, какое действие участник намерен выполнить и соответствует ли оно рекомендации. При выраженной эмоциональной или психофизиологической реакции выясняют её содержание и связь с элементами материала. Для сопоставления намерения и поведения необходимы связанные наблюдения одного участника, заранее определённый критерий действия и срок его регистрации. Без таких сведений выводы ограничиваются предварительной оценкой сообщения.

Для каждого расхождения формулируют возможные объяснения и определяют необходимые проверочные данные. Если неопределённость не позволяет обосновать изменение сообщения или условий выполнения рекомендации, планируют дополнительную диагностику. Выбор следующего шага сам по себе не доказывает причину расхождения.

Критерии оценки и правила обработки данных устанавливают до начала анализа. Для приборных измерений описывают исходный уровень показателя и обработку сигнала; для доверия, воспринимаемой эффективности действия, самоэффективности и намерения указывают инструмент, формат ответа и способ оценки. Доверие к содержанию сообщения, источнику и организации оценивают раздельно, если это необходимо для проверки объяснений. При отсутствии обоснованных порогов сохраняют исходные шкалы, не разделяя значения на «высокие» и «низкие». Аналогично диагностическое расхождение выделяют по заранее заданному правилу. Если такого правила нет, описывают индивидуальный профиль без формального отнесения к категории расхождений. В условных случаях, приведённых далее, характеристики показателей заданы сценарием.

Понимание рекомендации оценивают по инструкции, содержащей обязательные смысловые элементы сообщения: действие, его адресата и способ выполнения, если они указаны в материале. Ответ признают правильным при воспроизведении всех обязательных элементов, частично правильным при сохранении основного смысла с отдельными пропусками, ошибочным при отсутствии или искажении рекомендуемого действия. Отсутствие ответа учитывают отдельно. Эта инструкция определяет порядок кодирования, но не является валидированной диагностической шкалой.

Типовые расхождения, возможные объяснения и способы их проверки представлены в таблице 4. Основанием выбора дальнейших действий служит достаточность данных для конкретного решения, а не само наличие расхождения.

Таблица 4. Проверка диагностических расхождений и выбор дальнейших действий

Наблюдаемое расхождение	Возможное объяснение	Что нужно проверить	Что делать после проверки
Сюжет запоминается, но рекомендация воспроизводится неверно	Призыв трудно заметить или можно понять по-разному	Попросить участника объяснить рекомендацию своими словами. Отдельно проверить, что он помнит о сюжете и предлагаемом действии	Если ошибка связана с формулировкой или заметностью призыва, изменить его и повторно проверить понимание. Если причина неясна, собрать дополнительные данные
Рекомендация понята, но намерение выполнить её слабо выражено	Участник не доверяет сообщению, сомневается в пользе действия или считает его трудным	Раздельно оценить доверие, представление о пользе действия и уверенность в возможности его выполнить	Если уточняющие данные указывают на затруднение, связанное с содержанием сообщения, доработать соответствующий элемент и повторно проверить результат. Если участник сообщает о трудности выполнения действия, отдельно проверить фактические условия доступа. При недостаточности сведений продолжить диагностику
Намерение выражено, но действие не выполнено	Обращению мешают внешние условия или намерение изменилось	Выяснить, пытался ли участник выполнить действие, была ли услуга доступна и что помешало обращению	Если выявлены препятствия доступа, предложить способы их устранения. Если причина неясна, проверить, сохранилось ли намерение и предпринимались ли попытки выполнить действие
Сообщение запоминается, но вызывает избегание	Участник воспринимает сообщение как давление или избегает его из-за угрожающего содержания	С помощью самоотчёта и интервью выяснить, какие элементы сообщения вызывают избегание и как участник объясняет свою реакцию	Если данные указывают на связь избегания с конкретным элементом, изменить его и повторно оценить реакцию. Если связь неясна, продолжить проверку
Внимание к сообщению зарегистрировано, но рекомендация понята неверно	Внимание может быть сосредоточено на отдельных элементах материала, тогда как призыв к действию остаётся незамеченным или понимается неверно	Проверить качество регистрации внимания, уточнить привлекающие его элементы и попросить участника объяснить рекомендацию своими словами	Не выбирать сообщение только по показателям внимания. При выявлении затруднения, связанного с определённым элементом материала, доработать его и повторно проверить понимание

Источник: составлено авторами.

Представленные объяснения являются диагностическими гипотезами, а не установленными причинами расхождений. Уточняющие ответы и наблюдения позволяют оценить их согласованность с данными, но не доказывают причинного влияния элементов сообщения. При недостаточности сведений планируется дополнительная диагностика. Выбранные изменения подлежат повторному тестированию.

Демонстрация применения алгоритма на условных диагностических случаях

Применение алгоритма проиллюстрировано на трёх сконструированных диагностических случаях. Они не представляют результаты исследования с участием людей и не позволяют оценить распространённость диагностических профилей или эффективность рекламных материалов. Во всех случаях рекомендуемым действием является запись на профилактическую консультацию. Характеристики понимания, доверия и намерения заданы условиями сценариев, а не получены посредством диагностических шкал.

Каждый случай рассмотрен по единой схеме: исходные сведения, допустимый вывод, альтернативные объяснения, необходимые проверочные данные и следующий шаг. Разбор позволяет определить, какие решения обоснованы имеющимися данными на соответствующем этапе алгоритма. При этом выбор следующего действия не свидетельствует об установлении причины диагностического расхождения.

Случай 1. Правильное понимание при отсутствии выраженного намерения

Исходные сведения. Участник правильно называет рекомендуемое действие и способ записи, однако не выражает намерения обратиться за консультацией. Данные о доверии, воспринимаемой пользе консультации, субъективной значимости рекомендации и возможности её выполнения отсутствуют.

Допустимый вывод. После проверки кодирования и содержания ответа фиксируется сочетание правильного понимания и отсутствия выраженного намерения. Имеющиеся сведения не указывают на ошибку понимания, но не позволяют объяснить отсутствие выраженного намерения.

Альтернативные объяснения. Отсутствие намерения может быть связано с недоверием к содержанию сообщения или его источнику, сомнением в пользе консультации, низкой субъективной значимостью рекомендации либо воспринимаемой трудностью её выполнения. Представленные данные не позволяют разграничить эти объяснения.

Необходимые данные и следующий шаг. На этапе анализа готовности к действию требуется раздельно оценить перечисленные характеристики. При сообщении о трудностях обращения дополнительно проверяются фактические условия доступа к услуге. До получения уточняющих сведений недостаточно оснований для выбора между доработкой сообщения и изменением условий выполнения рекомендации. Результатом применения алгоритма становится план дополнительной диагностики.

Случай 2. Доверие к сообщению при ошибочном понимании рекомендации

Исходные сведения. Участник сообщает, что доверяет содержанию сообщения и готов последовать рекомендации. Однако при воспроизведении своими словами описывает действие, не соответствующее рекламному призыву.

Допустимый вывод. Заявленная готовность не может рассматриваться как подтверждение намерения выполнить именно рекомендуемое действие. На этапе проверки понимания окончательный выбор сообщения по показателям доверия и намерения откладывается до уточнения содержания ответа.

Альтернативные объяснения. Несоответствие может отражать ошибку кодирования, неоднозначность инструкции либо затруднение понимания самого материала. В последнем случае проверке подлежат формулировка и заметность призыва, а также смысловая связь между ним и другими элементами сообщения.

Необходимые данные и следующий шаг. Сначала проверяются корректность кодирования и однозначность инструкции. Затем участнику предлагается уточнить, какое действие он намерен выполнить и на каких элементах сообщения основано его понимание. Если полученные сведения позволяют обосновать конкретное направление доработки материала, после изменения проводится повторная проверка понимания. Если альтернативные объяснения остаются неразличимыми, диагностика продолжается. Применение алгоритма позволяет определить границы интерпретации показателей доверия и намерения, а также установить последовательность уточняющих проверок.

Случай 3. Выраженное намерение при невыполнении действия

Исходные сведения. При первоначальной оценке участник правильно понимает рекомендацию и сообщает о намерении записаться на консультацию. К окончанию заранее установленного срока запись не выполнена. Исходные и последующие данные относятся к одному участнику.

Допустимый вывод. Первоначально выраженное намерение не сопровождалось выполнением действия в установленный срок. Это сочетание

позволяет зафиксировать расхождение между намерением и поведением, но не устанавливает его причину и не доказывает недостатков сообщения.

Альтернативные объяснения. Невыполнение рекомендации может быть связано с изменением намерения, воспринимаемыми трудностями или фактическими препятствиями при обращении. Имеющиеся сведения не позволяют разграничить эти объяснения. Наличие попытки записи уточняется отдельно, чтобы установить, на каком этапе действие не состоялось.

Необходимые данные и следующий шаг. После проверки критерия выполнения действия, корректности регистрации результата и связи наблюдений выясняется, сохранялось ли намерение, предпринималась ли попытка записи и были ли доступны необходимые условия обращения. Если сведения о попытке записи и условиях доступа подтверждают недоступность услуги, дальнейшее решение относится прежде всего к условиям выполнения рекомендации. Если препятствие обозначено только в общем самоотчёте, уточняются его содержание и обстоятельства. При отсутствии попытки записи проверяются сохранение намерения и другие возможные объяснения бездействия. Результатом применения алгоритма становится обоснование направления дальнейшей проверки либо изменения условий обращения.

Таким образом, в рассмотренных случаях алгоритм задаёт границы допустимых выводов и порядок выбора следующего шага. В первом случае применение алгоритма завершается составлением плана дополнительной оценки готовности к действию. Во втором случае первоочередной задачей становится проверка понимания рекомендации. В третьем случае необходимо изучить переход от намерения к поведению и условия доступа к услуге. Рассмотренные условные случаи раскрывают логику процедуры, однако не служат доказательством её диагностической точности или практической эффективности.

Ограничения и перспективы исследования

Алгоритм представляет собой теоретико-методическую разработку, основанную на целевом нарративном анализе литературы. Отсутствие протокола первоначального поиска ограничивает воспроизводимость обзора, а состав рассмотренных источников не позволяет претендовать на исчерпывающий охват исследований.

Представленные диагностические случаи сконструированы для раскрытия последовательности проверок. Они не позволяют оценить распространённость

расхождений, точность предлагаемых объяснений, согласованность решений пользователей алгоритма или результативность выбранных изменений.

Эмпирической проверки требуют как отдельные правила перехода между этапами, так и процедура в целом. В частности, необходимо установить, одинаково ли специалисты понимают условия ограничения выводов и помогает ли применение алгоритма различать сведения, достаточные для решения, и сведения, требующие дополнительной проверки.

Для проверки алгоритма предлагается сравнить решения специалистов, которые используют его, с решениями специалистов, работающих с теми же данными без него. До начала исследования необходимо подготовить общий набор диагностических случаев, инструкцию и независимые критерии оценки. Следует проверить, соответствуют ли выводы имеющимся данным, замечают ли специалисты недостаток сведений, рассматривают ли альтернативные объяснения и обосновывают ли следующий шаг.

Согласованность заключений нужно оценивать отдельно от их обоснованности. Совпадение мнений не гарантирует правильности решения. Кроме того, необходимо проверить результаты изменений сообщения и условий выполнения действия. Показатели и сроки такой проверки следует определить заранее. Намерение и благоприятная реакция на рекламу не должны заменять сведения о фактическом поведении.

Заключение

В работе предложен алгоритм интерпретации диагностических расхождений при психологической оценке социальной рекламы в сфере здоровья. Единицей анализа выступает индивидуальный профиль, объединяющий показатели восприятия сообщения, коммуникативных предпосылок действия и, при наличии соответствующих данных, фактического поведения.

Методический результат включает определение диагностического расхождения, пятиэтапную последовательность проверок и правила выбора между доработкой сообщения, изменением условий выполнения рекомендации, дополнительной диагностикой и следующим этапом тестирования. Принципиальное положение процедуры состоит в разграничении наблюдаемого сочетания показателей и объяснения причин этого сочетания.

Условные диагностические случаи раскрывают порядок применения алгоритма и показывают, как объём доступных сведений ограничивает допустимое решение. Эффективность процедуры не установлена. Дальнейшая проверка должна

определить, повышает ли её использование обоснованность решений специалистов и приводят ли выбранные изменения к улучшению заранее определённых результатов оценки.

Список литературы

1. Witte K. Putting the fear back into fear appeals: The extended parallel process model // Communication Monographs. 1992. Vol. 59, no. 4. P. 329-349. DOI: 10.1080/03637759209376276.
2. Tannenbaum M. B., Hepler J., Zimmerman R. S., Saul L., Jacobs S., Wilson K., Albarracín D. Appealing to fear: A meta-analysis of fear appeal effectiveness and theories // Psychological Bulletin. 2015. Vol. 141, no. 6. P. 1178-1204. DOI: 10.1037/a0039729.
3. Bigsby E., Albarracín D. Self- and Response Efficacy Information in Fear Appeals: A Meta-Analysis // Journal of Communication. 2022. Vol. 72, no. 2. P. 241-263. DOI: 10.1093/joc/jqab048.
4. Limbu Y. B., Huhmann B. A. Message Effectiveness of Fear Appeals in Vaccination Communication Campaigns: A Systematic Review // Vaccines. 2024. Vol. 12, no. 6. Art. 653. DOI: 10.3390/vaccines12060653.
5. Башкина Н. А., Клым-Еремина Н. В., Шишакова Ю. В. Ключевые аспекты применения нейромаркетинга // Вестник Удмуртского университета. Серия Экономика и право. 2024. Т. 34, вып. 2. С. 198-204. DOI: 10.35634/2412-9593-2024-34-2-198-204.
6. Белобородова А. Л., Каленская Н. В. Кросс-методологический подход к реализации аналитической функции маркетинга // Вестник Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. 2024. Т. 21, № 2 (134). С. 235-242. DOI: 10.21686/2413-2829-2024-2-235-242.
7. Краковецкая И. В., Матвиенко А. В., Толстова М. А., Редчикова Н. А., Герман М. В. Управление устойчивым поведением потребителей: возможности нейромаркетинга // Экономика, предпринимательство и право. 2025. Т. 15, № 9. С. 6133-6152. DOI: 10.18334/epp.15.9.123767.
8. Making Health Communication Programs Work [Электронный ресурс] / National Cancer Institute. Revised December 2001; reprinted August 2004. 251 p. URL: https://stacks.cdc.gov/view/cdc/24017 (дата обращения: 06.10.2026).
9. CDC Clear Communication Index: A Tool for Developing and Assessing CDC Public Communication Products: User Guide [Электронный ресурс] / Centers for Disease Control and Prevention, Office of the Associate Director for Communication. 2019. 32 p. URL: https://stacks.cdc.gov/view/cdc/103706 (дата обращения: 06.10.2026). Текст: электронный.
10. Khondakar M. F. K., Sarowar M. H., Chowdhury M. H. et al. A systematic review on EEG-based neuromarketing: recent trends and analyzing techniques // Brain Informatics. 2024. Vol. 11. Art. 17. DOI: 10.1186/s40708-024-00229-8.

Дата публикации 29.10.2026

УДК 159.9.07

Усынина Т.П. Исследование социального и эмоционального интеллекта у старших школьников, воспитывающихся в интернатных учреждениях

Усынина Татьяна Петровна
Кандидат психологических наук, доцент кафедры психотерапии и наркологии Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации
Usu-tanya@yandex.ru
SPIN-код 1495-5882

A study of social and emotional intelligence in high school students raised in residential institutions

Usynina Tatyana Petrovna
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychotherapy and Narcology Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Orenburg State Medical University" of the Ministry of Health of the Russian Federation

Аннотация. В статье представлены результаты исследования социального и эмоционального интеллекта у старших школьников, воспитывающихся в интернатных учреждениях. Показано, что исследованные психологические качества у воспитанников интернатных учреждений старшего школьного возраста развиты, в целом, хуже, чем у старших школьников, воспитывающихся в семьях. Полученные результаты подтверждают необходимость разработки специализированных программ развития социального и эмоционального интеллекта у воспитанников интернатных учреждений старшего школьного возраста.

Ключевые слова: социальный интеллект, эмоциональный интеллект, старший школьный возраст, воспитанники, интернатное учреждение, дети-сироты, межличностное взаимодействие.

Abstract. The paper presents the results of a study of social and emotional intelligence in senior high school students are brought up in institutions. It is shown that the investigated psychological characteristics of students at boarding schools high school age developed, in general, worse than that of high school students who are brought up in families. The results support the need to develop specialized programs for the development of social and emotional intelligence in children in boarding institutions of high school age.

Keywords: social intelligence, emotional intelligence, senior school age, pupils, orphanage as children, orphans, interpersonal interaction.

В современных условиях социальная среда оказывает противоречивое влияние на процесс становления личности подрастающего поколения. С одной стороны, социокультурная модернизация вызывает необходимость в новом подходе к

проблеме самореализации личности, требуется повышенная социальная активность человека как субъекта общественной жизни, принятие им на себя ответственности за свою деятельность и поведение. С другой стороны, нестабильность современного общества во всех сферах его жизнедеятельности увеличивает естественные трудности взросления подрастающего поколения; ситуация неопределенности приводит к деформации личностного развития, дезадаптации старших школьников в социуме.

Вхождение подрастающего поколения в социум зависит от того, насколько молодой человек, еще, будучи школьником, научится успешно осуществлять взаимодействие со сверстниками и взрослыми. Исследования показывают, что отсутствие положительного влияния семьи на развитие, обучение и воспитание детей приводит к трудностям в их социализации, которая осложняется психологической и социальной незрелостью. Среди основных причин неподготовленности старших школьников к самостоятельной жизни выделяют низкий уровень их социального и эмоционального интеллекта [1], [2], [33].

Особенно значимым является исследование социального и эмоционального интеллекта у старших школьников, воспитывающихся в интернатных учреждениях, так как значительная часть выпускников оказывается неготовой к жизни в социуме: они выходят в мир, не умея в нем жить и справляться с разнообразными проблемами, а иногда и не имея желания решать эти проблемы самостоятельно. При этом более 80% из них – социальные сироты, лишившиеся попечения родителей по социально-экономическим причинам, то есть дети-сироты при живых родителях. Сегодня именно социальные сироты составляют основной контингент интернатных учреждений, число их постоянно растет. Проблема развития социального и эмоционального интеллекта психического развития детей, воспитывающихся вне семьи, без попечения родителей является острой, актуальной и все еще недостаточно разработанной.

Понятие социального интеллекта оказалось очень актуальным в современной психологии. Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций. Впервые термин «социальный интеллект» был предложен Э. Торндайком в 1920 году для обозначения «дальновидности в межличностных отношениях». В 1937 году Г. Оллпорт связывал социальный интеллект со способностью высказывать быстрые, почти автоматические суждения о людях, прогнозировать наиболее вероятные реакции человека.

В отечественной психологии понятие «социальный интеллект» одной из первых обозначила М.И. Бобнева. Определяя его в системе социального развития личности, М.И. Бобнева считает, что социальный интеллект следует расценивать как особую способность человека, формирующуюся в процессе его деятельности в социальной сфере, в сфере общения и социальных взаимодействий. По мнению Д.В. Ушакова, социальный интеллект – это способность к познанию социальных явлений, которая составляет один из компонентов социальных умений и компетентностей, но не исчерпывает их. Автор считает, что это только одна из способностей, которая может помочь успешному функционированию человека в обществе, эффективности его межличностного взаимодействия [4].

Успешность взаимодействия с окружающими людьми определяется также уровнем развития эмоционального интеллекта, который обуславливает содержательную сторону эмоциональной зрелости личности (И.Н. Андреева, Е.В. Либина, Д.В. Люсин, Н.В. Коврига, М.А. Манойлова, Г.В. Юсупова, и др.). Впервые термин «эмоциональный интеллект» появился в 1990 году в трудах американских психологов Дж. Майера и П. Саловея. Одно из более поздних определений эмоционального интеллекта, сформулированное этими авторами, звучит как «способность глубокого постижения, оценки и выражения эмоций; способность понимания эмоций и эмоциональных знаний; а также способность управления эмоциями, которая содействует эмоциональному и интеллектуальному росту» личности. Бар-Он определил эмоциональный интеллект как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями.

Идея эмоционального интеллекта развивается также и отечественными авторами. Д.В. Люсин трактует эмоциональный интеллект как психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обусловливают его уровень и специфические индивидуальные особенности [5]. В широком смысле к эмоциональному интеллекту относят, таким образом, способности к опознанию, пониманию эмоций и управлению ими; имеются в виду, как собственные эмоции субъекта, так и эмоции других людей [6].

В проведенном эмпирическом исследовании, которое проводилось нами,

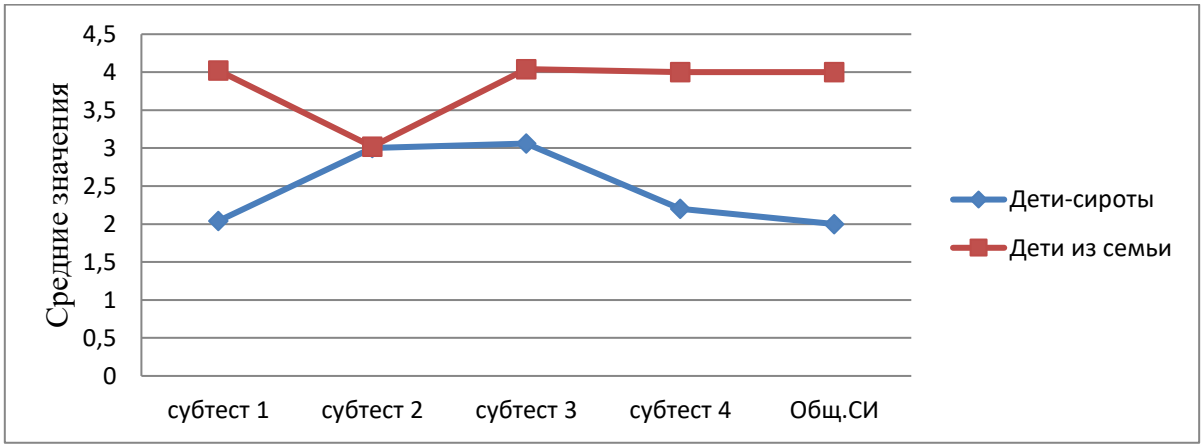
принимали участие 50 старших школьников – воспитанников интернатных учреждений в возрасте 14-17 лет (30 девушек и 20 юношей) и 100 учащихся 8-11 классов общеобразовательных школ в возрасте 14-17 лет (50 девушек и 50 юношей). Воспитанники интерната постоянно проживают в интернате и посещают

общеобразовательную школу. Из общего количества воспитанников интернатного учреждения 94% являются социальными сиротами, чьи родители лишены родительских прав временно или постоянно. Три человека – воспитанники интерната – сироты, чьи родители погибли по разным обстоятельствам. Воспитанники приюта для детей и подростков живут в приюте более 3-х лет (10 человек), т.к. их родители не лишены родительских прав по разным обстоятельствам (считаются без вести пропавшими, проживают в других городах и т.д.). Исследование проводилось индивидуально (письменно), согласие законного представителя было получено до начала исследования, а воспитанников отдельно спрашивали о желании участвовать. Все учащиеся школ воспитываются в семьях с обоими или одним из родителей.

Цель данного исследования - изучение социального и эмоционального интеллекта у старших школьников, воспитывающихся в интернатных учреждениях.

В качестве методического инструментария были использована методика Дж. Гилфорда и М. Салливена на измерение социального интеллекта и методика Д.В. Люсина на измерение эмоционального интеллекта. В основе методик лежит подход к пониманию социального и эмоционального интеллекта, разработанный данными авторами [7], [5].

С целью изучения способности понимать намерения, чувства и эмоциональные состояния человека по вербальным и невербальным проявлениям нами были сопоставлены результаты методики исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена (рисунок 1) двух групп школьников старшего школьного возраста.



Условные обозначения: субтест 1 – истории с завершением; субтест 2 – группы экспрессии; субтест 3 – вербальная экспрессия; субтест 4 – истории с дополнением; Общ.СИ – общий социальный интеллект

Рисунок 1. Распределение показателей социального интеллекта в группе учащихся, воспитывающихся в семьях и интернатных учреждениях

Сравнивая распределения по группам учащихся, воспитывающихся в семьях и интернатных учреждениях, мы выявили по субтесту 1 существенные отличия между группами (t=9,4при p ≤ 0,001).

По результатам субтеста 1 («Истории с завершением») видно, что для большинства старших школьников, воспитывающихся в семьях (80%), свойственны высокие значения по данному показателю (макс. – 4 и 5 баллов). Есть основания считать, что испытуемые имеют возможность предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации.

Данные респонденты умеют четко выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели. Для членов этой группы характерны умение ориентироваться в невербальных реакциях участников взаимодействия и знание нормо-ролевых моделей и правил, регулирующих поведение людей.

Для старших школьников интернатных учреждений (66%) уровень развития данной способности соответствует среднеслабому уровню (Хср.=

2,04). Согласно результатам исследования, учащиеся, воспитывающиеся в интернатных учреждениях, плохо понимают связь между поведением и его последствиями. Воспитанники могут часто совершать ошибки (в том числе и противоправные действия), попадать в конфликтные, а возможно, и в опасные ситуации, потому что неверно представляют себе результаты своих действий или поступков других. Они плохо ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения.

По субтесту 2 («Группы экспрессии») для большинства старших школьников (41%) обеих групп способность понимать невербальный язык общения соответствует среднестатистической норме, т.е. они могут правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям: мимике, позам, жестам. Скорее всего, старшеклассники придают большое значение невербальному общению, обращая свое внимание на невербальные реакции участников коммуникации.

Уровень развития способности понимать смысл слов в зависимости от характера человеческих взаимоотношений определяется по субтесту 3 («Вербальная экспрессия»). Так, выраженность данного показателя в группе учащихся, воспитывающихся в семье, выше, чем у старших школьников интернатных учреждений (1,69 при p ≤ 0,05). Для группы старшеклассников интернатных учреждений средний показатель развития данной способности составил Хср.=3,06, что соответствует средневыборочной норме. Среди учащихся, воспитывающихся в

семье, средний показатель данного субтеста составил Хср.=4,04 балла, что соответствует среднесильному уровню развития способности к познанию поведения.

Данные показатели свидетельствуют о наличии высокой чувствительности к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений. Итак, среди учащихся, воспитывающихся в семьях, можно отметить наличие речевой экспрессии (способность быстро и правильно понимать то, что люди говорят друг другу) в контексте определенной ситуации, конкретных взаимоотношений. Они способны находить соответствующий тон общения с разными собеседниками в разных ситуациях и имеют большой репертуар ролевого поведения (то есть они проявляют ролевую пластичность).

Сравнив распределение по субтесту 4 («Истории с дополнением») в двух группах, можно увидеть, что у учащихся, воспитывающихся в семье, данный показатель выше, чем у старших школьников, воспитывающихся в интернатных учреждениях (8,19 при $p \leq 0,001$).

Так, трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия (субтест 4) обнаруживаются у большинства старших школьников интернатных учреждений (58%). Для данной группы старших школьников этот показатель соответствует среднеслабой выраженности (Хср.=2,2), и как следствие, у них недостаточно развита способность понимать и прогнозировать поведение людей, что, в свою очередь, усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации.

В группе учащихся, воспитывающихся в семье, данная способность выражена выше и соответствует среднесильному уровню развития способности к познанию поведения (Хср.=4). Показатели данного уровня свидетельствуют о способности испытуемых распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике. Для респондентов характерно умение анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, понимая логику их развития, чувствуя изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию различных участников. Путем логических умозаключений данные испытуемые могут достраивать неизвестные, недостающие звенья в цепи этих взаимодействий, предсказывать, как человек поведет себя в дальнейшем, отыскивать причины определенного поведения.

Таким образом, установлено, что у старших школьников, воспитывающихся в семьях, на достоверном уровне преобладают субтест 1, субтест 3, субтест 4 ($p \leq 0,001$).

При сравнении способностей к познанию поведения других людей старших школьников в двух рассматриваемых группах можно увидеть, что общий уровень развития социального интеллекта в группе учащихся, воспитывающихся в семье,

выше (8, 46 при $p \leq 0{,}001$), чем в группе старшеклассников интернатных учреждений (табл. 1, рис. 2).

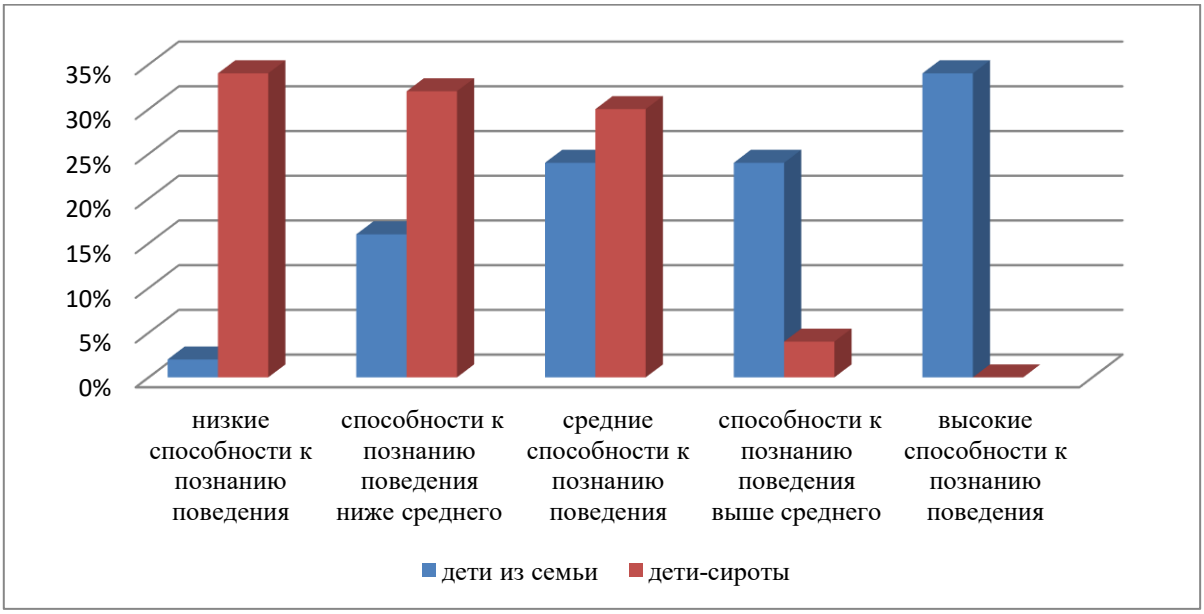


Рисунок 2. Процентное распределение участников эксперимента по разным показателям социального интеллекта.

Необходимо отметить, что для большинства старшеклассников интернатных учреждений (34%) характерен низкий уровень выраженности способности к познанию поведения других людей, в то время как в группе учащихся, воспитывающихся в семьях, низким уровнем выраженности способности к познанию поведения других людей обладают лишь 2% испытуемых.

Анализ данного показателя свидетельствует о недостаточной сформированности у старшеклассников интернатных учреждений способности к познанию поведения других людей вследствие низкой способности к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных вербальных и невербальных реакциях человека, что, в свою очередь, негативно сказывается на социоэмоциональной компетентности личности.

Показатели низкого уровня свидетельствуют о том, что испытуемые претерпевают трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, усложняющими их взаимоотношения с окружающими и снижающими возможности их социальной адаптации.

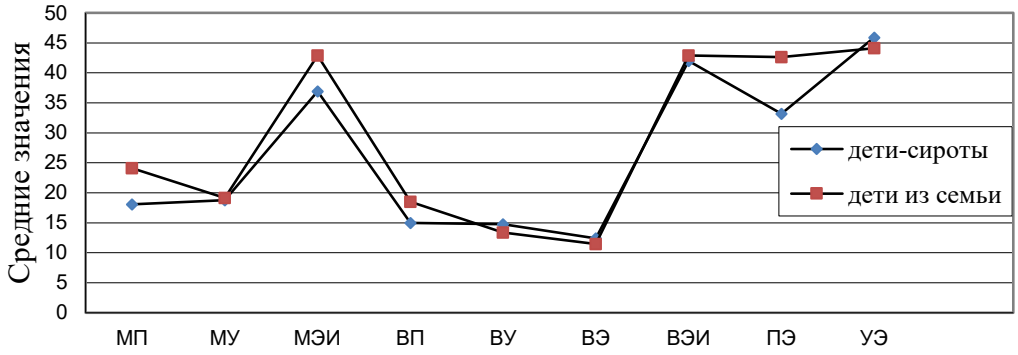
Таблица 1. Уровень социального интеллекта в группе старших школьников, воспитывающихся в интернатных учреждениях, и учащихся, воспитывающихся в семье

Испытуемые	Уровни развития социального интеллекта				
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Дети-сироты	34%	32%	30%	4%	0%
Дети из семьи	2%	16%	24%	24%	34%

Большинство испытуемых старшего школьного возраста, воспитывающихся в семьях (34%), характеризуются высоким, средним (24%) и выше среднего (24%) уровнями способности к познанию поведения. Данные показатели свидетельствуют о том, что испытуемые способны извлекать максимум информации из поведения других людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной социальной адаптации. В целом, данную группу характеризуют контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении, выраженный интерес к познанию себя и развитая способность к рефлексии.

С целью изучения способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими нами были сопоставлены результаты методики исследования эмоционального интеллекта Д.В. Люсина (рисунок 3) двух групп школьников старшего школьного возраста. Сравнивая распределения по группам учащихся, воспитывающихся в семьях, и интернатных учреждениях мы не выявили значительных различий по большинству показателей эмоционального интеллекта (рисунок 3).

Исключения составляют шкала «Понимание чужих эмоций» и шкала «Способность к управлению своими эмоциями». Так, выраженность показателей по данным шкалам в группе учащихся, воспитывающихся в семьях, выше данных показателей старшеклассников интернатных учреждений (4,29 при $p \leq 0{,}001$).



Условные обозначения: МП – понимание чужих эмоций; МУ – управление чужими эмоциями; МЭИ – понимание эмоций других людей и управление ими; ВП – понимание своих эмоций; ВУ – управление своими эмоциями; ВЭ – контроль экспрессии; ВЭИ – понимание собственных эмоций и управление ими; ПЭ – способность к пониманию своих и чужих эмоций; УЭ – способность к управлению своими и чужими эмоциями.

Рисунок 3. Распределение показателей эмоционального интеллекта в группе учащихся, воспитывающихся в семье и интернатных учреждениях.

Воспитанники интернатных учреждений имеют менее выраженные способности управлять эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные, чем их стабильные в эмоциональном отношении сверстники.

Полученные результаты соответствуют исследованиям различных авторов (Маликов Л.В., Неволина В.В., Пашина А.Х., Рязанова Е.П., Шипицына Л.М. и др.). Так, полученные в большинстве исследований данные свидетельствуют о меньшей точности в опознании эмоциональных состояний других людей, в непонимании причин их возникновения, в сложности управления своими эмоциями, в узком объеме значений экспрессивных признаков воспитанников интерната.

При изучении эмоционального интеллекта анализировались отдельно следующие показатели: межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, общий эмоциональный интеллект. Можно выделить три уровня способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими: высокий, средний, низкий. Результаты исследования мы представили в виде таблицы (таблица 2).

Таблица 2. Процентное распределение участников эксперимента по разным уровням в показателях эмоционального интеллекта (в %)

Испытуемые	Межличностный эмоциональный интеллект			Внутриличностный эмоциональный интеллект			Общий эмоциональный интеллект		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Дети-сироты	14	22	64	10	56	34	8	56	36
Дети из семьи	34	48	18	28	46	26	26	48	26

Сравнительный анализ результатов показывает, что среди учащихся, воспитывающихся в семьях, большой процент характеризуется средним уровнем межличностного, внутриличностного и общего эмоционального интеллекта (48%, 46% и 48% соответственно). Среди старших школьников, воспитывающихся в интернатных учреждениях, средний уровень межличностного эмоционального интеллекта показали только 22% участников, средний уровень внутриличностного эмоционального интеллекта – 56%, и средний уровень общего эмоционального интеллекта – 56%.

При этом высокий уровень показателей эмоционального интеллекта отличается значительно по количеству человек в экспериментальных группах.

У учащихся, воспитывающихся в семьях, преобладают следующие показатели: высокий уровень межличностного эмоционального интеллекта – 34%, внутриличностный эмоциональный интеллект –28%, общий эмоциональный интеллект – 26% (по сравнению со старшеклассниками интернатных учреждений – 14%, 10%, 8% - соответственно).

Данные показатели свидетельствуют о том, что человек может распознавать эмоции, т.е. устанавливать сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека, может идентифицировать эмоции, т.е. понимать, какие именно эмоции испытывает он сам или другой человек, и находить для них словесное выражение. Учащиеся, воспитывающиеся в семьях, понимают причины, вызвавшие данные эмоции, и следствия, к которым они могут привести.

Среди старшеклассников интернатных учреждений значительная часть испытуемых характеризуется низким уровнем межличностного эмоционального интеллекта (64%), внутриличностного эмоционального интеллекта (34%), общего эмоционального интеллекта (36%) (по сравнению с учащимися, воспитывающимися в семьях , – 18%, 26%, 26% соответственно).

Показатели низкого уровня свидетельствуют о том, что человек с трудом может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего, приглушать чрезмерно сильные эмоции; ему тяжело контролировать внешнее выражение эмоций и при необходимости он не может произвольно вызвать ту или иную эмоцию.

Полученные результаты позволяют констатировать, что у старших школьников интернатных учреждений практически не развита способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими.

Обобщая результаты изучения социального и эмоционального интеллекта, можно сделать вывод: большинство старших школьников, воспитывающихся в интернатных учреждениях, характеризуются низкими показателями социального и эмоционального интеллекта. Можно сказать, что старшие школьники интернатных учреждений испытывают значительные трудности адаптации и не готовы к жизни в социуме. Такие результаты могут быть объяснены социальной ситуацией развития в условиях интернатного учреждения (без родительской опеки, постоянное круглосуточное пребывание каждого ребенка среди детей и взрослых, отсутствие достаточных для уединения пространств в помещениях; отсутствие личных вещей и своего места, иждивенчество, трудности в общении, инфантилизм, перегруженность отрицательным опытом, негативными ценностями и образцами поведения), затрудняющих формирование качеств личности, необходимых для эффективного межличностного взаимодействия.

Список литературы

1. Куницына, В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В.Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 1. – СПб., 1995. – Ч. 1. – С. 48-59.
2. Маликов, Л.В. Эмоциональное развитие подростков, воспитывающихся вне семьи: монография / Л.В. Маликов. – Оренбург: Оренбург. гос. пед. ун-т, 2000. – 143 с.
3. Семья, Г.В. Условия психологической и социальной защищенности выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Г.В. Семья. – М.: УРАО, 2001. – 142 с.
4. Лучинкина, И.С. Психологические особенности личности, воспитывающейся в условиях интерната: эмоциональный интеллект и суверенность / И.С. Лучинкина, П.А. Щедова // Мир науки. Педагогика и психология. - 2025. - Т. 13. - № 3.
5. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29-36.
6. Андреева, И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. 2007. – №5. – С. 57-65.

7. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Под ред. А.М. Матюшкина // Психология мышления. – М., 1965. – С. 433- 456.
8. Ослон, В.Н. Ресурсы устойчивости у выпускников организаций для детей-сирот и замещающих семей с разными профилями эмоционального интеллекта / В.Н. Ослон, М.А. Одинцова, Г.В. Семья, У.В. Колесникова // Психология и право. - №13(4). – С.252-271.
9. Сергеева, М.А. Особенности эмоционального интеллекта воспитанников интернатных учреждений / М.А. Сергеева, Р.С. Сериков, А.С. Кубекова // Казанский педагогический журнал. – 2020. - №6. – С.274-279.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Дата публикации 28.10.2026

УДК 371.48

Айсин Р.Н. Цикл безопасного цифрового действия подростков на основе рефлексии и саморегуляции

Айсин Равиль Назымович
аспирант, кафедра педагогики, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Владимир, Российская Федерация
AuthorID: 1113438 ; SPIN-код: 2108-5278
aysin_r@mail.ru

A Cycle of Safe Digital Action for Adolescents Based on Reflection and Self-Regulation

Aisin Ravil Nazymovich
Postgraduate Student, Department of Pedagogy Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs

Аннотация. Цель статьи — теоретически обосновать цикл безопасного цифрового действия подростков на основе рефлексии и саморегуляции. Методами анализа литературы и педагогического моделирования уточнены функции этих процессов и предложены наблюдаемые признаки рефлексии в ситуации цифрового риска. Описаны этапы цикла и способы его формирования в возрастных группах 12–14 и 15–17 лет. Представленные педагогические решения требуют эмпирической проверки.

Ключевые слова: подростки, безопасное поведение, интернет, рефлексия, саморегуляция, цифровая среда, интернет-риски, педагогическое сопровождение.

Abstract. This theoretical study aims to substantiate a cycle of safe digital action for adolescents based on reflection and self-regulation. Literature analysis and pedagogical modelling are used to clarify the functions of these processes and propose observable indicators of reflection in online risk situations. The stages of the cycle and teaching approaches for the 12–14 and 15–17 age groups are described. The proposed educational practices require empirical validation.

Keywords: adolescents, safe behavior, Internet, reflection, self-regulation, digital environment, online risks, pedagogical support.

Введение

Подросток может знать, что нельзя сообщать постороннему пароль, переходить по сомнительной ссылке или отправлять личную фотографию незнакомому собеседнику, и при этом поступить именно так. Само по себе это противоречие не свидетельствует об отсутствии знаний. Оно показывает более сложную педагогическую проблему: между знанием правила и реальным действием

существует промежуточное звено, связанное с тем, как человек понимает конкретную ситуацию, оценивает собственное состояние и способен управлять поведением в момент выбора.

Для подросткового возраста данная проблема особенно существенна. Интернет одновременно является средой общения, получения информации, развлечения, учебной деятельности, самопрезентации и поиска социального признания. Цифровое действие нередко совершается быстро, эмоционально и при недостатке информации о собеседнике, источнике сообщения либо возможных последствиях. Исследование Г. У. Солдатовой и Е. И. Рассказовой показывает, что негативный онлайн-опыт отмечает значительная часть российских подростков, а развитие цифровой компетентности и способов совладания с интернет-рисками остается самостоятельной задачей их социализации [1].

При этом перечень рисков не ограничивается техническими угрозами. Подросток может столкнуться с обманом, агрессивным общением, кибербуллингом, нежелательным контентом, попытками получения персональных данных, манипулятивными сообщениями, давлением со стороны онлайн-знакомого. Поэтому профилактическая работа требует не только информирования о конкретных угрозах, но и развития личностных ресурсов, позволяющих действовать в ситуации, которая заранее не была описана взрослым. Н. В. Богданович, В. В. Делибалт и А. В. Дегтярёв, рассматривая работу специалистов с интернет-рисками подростков, также связывают профилактику с развитием ресурсов субъекта, цифровой компетентности и способности действовать в изменяющейся социальной среде [2].

Такой ракурс меняет педагогическую постановку задачи. Невозможно составить исчерпывающий перечень опасных ситуаций, который сохранит актуальность при изменении цифровых платформ, способов мошенничества и форм онлайн-коммуникации. Следовательно, устойчивость безопасного поведения зависит не только от того, сколько правил запомнил подросток, но и от способности самостоятельно распознать проблемность происходящего, приостановить импульсивное действие, соотнести его с целью и возможными последствиями, выбрать иной способ поведения.

В современных исследованиях социальной и психолого-педагогической работы с подростками в интернете подчеркивается необходимость перехода от преимущественно ограничительных мер к сопровождению подростка как субъекта собственной цифровой активности [3]. Такая постановка вопроса особенно близка общей педагогике, поскольку речь идет не о внешнем блокировании нежелательных

действий, а о формировании способности самостоятельно регулировать собственное поведение.

В педагогических исследованиях саморегуляция рассматривается как развиваемое качество, связанное с принятием цели, планированием, контролем действий, оценкой результата и его корректировкой. Возможность ее целенаправленного развития в подростковом возрасте показана, в частности, в исследовании Ю. А. Гущиной [4], вместе с тем применительно к безопасному поведению в интернете целесообразно специально рассмотреть функцию рефлексии: подростку необходимо не только контролировать действие, но и понимать, что именно происходит с ним и вокруг него, почему он собирается поступить определенным образом и чем этот выбор может закончиться. Значение подобного анализа возрастает с учетом того, что цифровая среда участвует в формировании самосознания и идентичности подростка. Социальное сравнение, самопрезентация, реакция на комментарии и другие формы сетевой обратной связи становятся частью повседневного опыта взросления [5], следовательно, решения подростка в интернете нельзя рассматривать исключительно как следование или нарушение инструкции: они включены в его отношения со сверстниками, потребность в признании, эмоциональные реакции, представления о себе и границах допустимого.

Цель исследования — теоретически обосновать цикл безопасного цифрового действия подростков на основе рефлексии и саморегуляции и определить педагогические способы его формирования с учетом особенностей возрастных групп 12–14 и 15–17 лет.

Предметом анализа выступает взаимосвязь рефлексивных и саморегуляционных действий подростка в ситуации цифрового риска.

Предполагается, что более устойчивое безопасное поведение возникает тогда, когда подросток осваивает не только нормы интернет-безопасности, но и способ самостоятельной работы с неопределенной ситуацией: замечает признаки риска, осмысляет собственную реакцию, прогнозирует последствия, регулирует непосредственный импульс и только после этого принимает решение.

Научная новизна исследования заключается в конкретизации взаимосвязи рефлексивных и регуляторных действий подростка при принятии решения в ситуации цифрового риска - эта взаимосвязь представлена в цикле, для которого предложены наблюдаемые признаки осмысления собственного выбора и способы педагогической поддержки в возрастных группах 12–14 и 15–17 лет. При анализе учебной ситуации предлагается учитывать, какие основания подросток использовал

для принятия решения, как изменил первоначальное намерение после проверки обстоятельств и смог ли реализовать выбранный способ действия.

Методология исследования

Теоретическую основу анализа составляют положения А. В. Карпова о процессуальном, личностном и состояниевом аспектах рефлексии [6] и представления И. Н. Семенова и С. Ю. Степанова о переосмыслении человеком оснований собственного действия в проблемно-конфликтной ситуации [7]; при разработке возрастной дифференциации педагогических приемов использованы результаты исследования саморегуляции подростков разных возрастов Ю. Э. Макаревской и Л. А. Базалевой [8], а также данные С. В. Велиевой, Е. В. Зориной и С. В. Ешмейкиной о связи рефлексии и саморегуляции обучающихся 15–17 лет [9].

При отборе работ внимание уделялось исследованиям, в которых рассматривались подростковый возраст, цифровая социализация, проблемное использование интернета, цифровая саморегуляция, самоконтроль и способы предупреждения рискованного поведения онлайн. При интерпретации результатов принципиально разграничивались два вопроса: наличие связи между саморегуляцией и особенностями цифрового поведения и возможность педагогического формирования соответствующих способов действия. Такое разграничение необходимо, поскольку обнаружение корреляции между качествами личности и поведением само по себе еще не определяет эффективную педагогическую технологию.

Рефлексия в структуре безопасного поведения подростка

В отечественной психологии рефлексия рассматривается в нескольких взаимосвязанных аспектах: А. В. Карпов разграничивает рефлексию как психический процесс, рефлексивность как свойство личности и рефлектирование как особое психическое состояние [6]. Для настоящего исследования существенен процессуальный аспект: внимание сосредоточено на том, как подросток осмысляет собственное действие в конкретной ситуации. Теоретическим основанием служит также подход И. Н. Семенова и С. Ю. Степанова, связывающих рефлексию с переосмыслением интеллектуального и личностного опыта при столкновении с проблемно-конфликтной ситуацией [7].

Под рефлексией в ситуации цифрового риска в данной статье понимается процесс осмысления и при необходимости пересмотра подростком оснований собственного действия: представлений о происходящем, мотивов выбора и ожидаемых последствий; ее предметом становится не только сообщение или поступок

другого человека, но и собственная позиция подростка: почему он доверяет информации, что побуждает его торопиться, какие обстоятельства он принимает во внимание и что может изменить его решение - такое определение позволяет рассматривать рефлексию через конкретные действия обучающегося при решении учебной ситуации.

В обычной ситуации это может занимать несколько секунд. Подросток получает сообщение: «Срочно пришли код, иначе потеряешь аккаунт». Первоначальная реакция определяется эмоцией и дефицитом времени. Возникают тревога и желание немедленно устранить угрозу. С точки зрения безопасности принципиальна не только осведомленность о том, что коды нельзя передавать другим людям. Не менее важно умение заметить собственную тревогу, установить источник давления, проверить правдоподобность сообщения и сопоставить предлагаемое действие с известным правилом.

Первая функция рефлексии состоит в осознании оснований предполагаемого действия: подросток замечает собственное побуждение немедленно ответить, перейти по ссылке или передать информацию и пытается понять, чем оно вызвано. Приостановка действия создает условия для такого анализа, однако сама по себе еще не свидетельствует о рефлексии. Сдерживание непосредственного импульса относится к саморегуляции; рефлексивная работа начинается при осмыслении того, почему возникло намерение действовать именно таким образом.

Вторая функция - выделение значимых признаков ситуации. Подростку необходимо установить, что вызывает сомнение: неизвестный отправитель, требование срочности, просьба скрыть общение от взрослых, предложение перейти на сторонний ресурс, запрос персональной информации, чрезмерно привлекательное обещание, агрессивная реакция на отказ. Такое выделение признаков переводит представление об опасности из общей формулы в средство анализа конкретного события.

Третья функция - соотнесение действия с возможными последствиями. Особенность цифрового поведения заключается в том, что многие действия выполняются мгновенно, тогда как результат проявляется позднее. Отправленное изображение может быть сохранено другим пользователем; опубликованная персональная информация - использована за пределами первоначального контекста; эмоциональный комментарий - стать началом конфликта. Рефлексия позволяет мысленно перенести внимание с ближайшего результата на последующую цепочку событий.

Наконец, четвертая функция связана с анализом собственного участия в ситуации. Для педагогики безопасности важно избегать модели, при которой подросток рассматривается только как потенциальная жертва внешней угрозы. Он одновременно является активным участником цифровой среды и может сам создавать риск: отвечать агрессией на агрессию, пересылать унижающий другого человека материал, публиковать чужую переписку, необдуманно распространять непроверенную информацию. Рефлексия в данном случае означает способность рассматривать собственное действие как фактор, изменяющий ситуацию.

Таким образом, для педагогического наблюдения предлагаются следующие признаки рефлексивного анализа: подросток объясняет свое первоначальное намерение; указывает, какие обстоятельства повлияли на оценку ситуации; связывает предполагаемое действие с возможными последствиями для себя и других; после завершения задания определяет, что следует сохранить или изменить в собственном способе решения - эти признаки могут фиксироваться в устном или письменном обосновании выбора и сопоставляться с последовательностью выполненных действий.

Саморегуляция как перевод оценки в действие

Осмысление ситуации еще не гарантирует безопасного поведения. Подросток может правильно определить риск и одновременно не отказаться от действия, если оно связано с сильным интересом, эмоциональным возбуждением, давлением группы или стремлением получить немедленное вознаграждение.

Именно здесь проявляется функция саморегуляции.

Саморегуляцию цифрового поведения не следует сводить только к ограничению экранного времени. Современные исследования показывают, что проблема существенно шире. К ней относятся способность управлять целями использования цифрового устройства, распределять внимание, сдерживать нежелательные действия, регулировать эмоциональную реакцию и корректировать выбранную стратегию. Исследование K. Büttner, O. B. Büttner и G. Mau обращает внимание на сложность формирования цифровой саморегуляции подростков: краткие единичные интервенции сами по себе не обеспечивают устойчивых изменений, что указывает на необходимость более продолжительной и системно организованной работы [10].

Для безопасного поведения особенно значимы три составляющие саморегуляции.

Первая - контроль непосредственного импульса. Подросток должен получить возможность не отвечать сразу, не переходить по ссылке в момент получения сообщения, не продолжать конфликтную переписку на пике эмоционального возбуждения. Фактически речь идет о способности отложить действие до момента, когда оно будет оценено.

Вторая составляющая - удержание собственной цели. Цифровая среда постоянно предлагает цели извне: продолжить просмотр, ответить, открыть, купить, поделиться, вступить в обсуждение. Безопасное действие предполагает возвращение к вопросу о том, соответствует ли это намерениям самого пользователя. Например, желание сохранить отношения со сверстниками не тождественно необходимости участвовать в травле; желание получить игровой предмет не требует передачи данных учетной записи.

Третья составляющая - коррекция поведения при изменении ситуации. Безопасность нельзя обеспечить один раз выбранным правилом. Пользователь может начать общение в нейтральной ситуации, которая позднее становится рискованной. Поэтому саморегуляция предполагает возможность прекратить действие, изменить настройки приватности, заблокировать собеседника, проверить информацию, обратиться за помощью.

Связь проблемного использования интернета с трудностями эмоциональной регуляции и рискованным онлайн-поведением рассматривается в современных исследованиях подростков. Так, C. Duch-Ceballos и соавторы выявили, что проблемное использование интернета связано с более выраженными рискованными действиями онлайн и особенностями саморегуляции личности [11]. Эти результаты важны для педагогического анализа: знание требований безопасности нельзя рассматривать отдельно от способности подростка управлять состоянием, в котором принимается решение.

Метаанализ S. J. Howard и соавторов, объединивший результаты 183 исследований, также показал, что связь саморегуляции с обычной продолжительностью использования цифровых устройств относительно невелика, однако она заметно сильнее при проблемных формах цифрового поведения [12]. Следовательно, педагогическая задача не должна формулироваться исключительно как «сокращение времени в интернете». Более содержательная цель - научить подростка управлять собственным способом взаимодействия с цифровой средой.

Взаимосвязь рефлексии и саморегуляции

Рефлексия и саморегуляция выполняют разные, хотя и тесно связанные функции. Рефлексия дает ответ на вопрос «что здесь происходит и почему мой предполагаемый поступок может быть небезопасным?». Саморегуляция отвечает на другой вопрос: «что я теперь сделаю, учитывая это понимание?».

Без рефлексии саморегуляция рискует превратиться в формальное сдерживание: подросток знает, что «так нельзя», но не умеет определить ситуацию, в которой правило применимо. Без саморегуляции рефлексивное понимание может остаться на уровне правильного рассуждения после совершенного действия.

Показателен эксперимент K. Van Royen, K. Poels, H. Vandebosch и P. Adam, проведенный с подростками 15-16 лет. Предъявление сообщения, побуждавшего участника еще раз обдумать публикацию потенциально оскорбительного комментария, снижало намерение разместить такой комментарий. Сходный эффект давала даже небольшая временная задержка [13]. Для педагогики здесь представляет интерес сам принцип: короткий разрыв между импульсом и действием способен создать пространство для повторной оценки решения.

Однако такая внешняя пауза становится педагогически значимой лишь тогда, когда со временем превращается во внутреннее действие самого подростка. Если предупреждение постоянно создается платформой, учителем или родителем, субъектом контроля остается внешний участник. Цель образования заключается в другом - в постепенном переходе от внешней подсказки к самостоятельной постановке вопроса.

На основании проведенного анализа предлагается следующий цикл безопасного цифрового действия подростка.

1. Обнаружение изменения ситуации. Подросток замечает признак, требующий дополнительного внимания: необычную просьбу, давление, агрессию, необходимость раскрыть данные, предложение совершить действие вне привычного сценария.

2. Рефлексивная пауза. Подросток временно приостанавливает непосредственное действие и обращается к анализу возникшего побуждения. Сдерживание импульса выступает регуляторным условием паузы, а осмысление причин предполагаемого поступка составляет ее рефлексивное содержание.

3. Оценка ситуации и себя в ней. Устанавливаются источник сообщения, вероятные интересы других участников, собственное эмоциональное состояние, возможный ущерб и обратимость предполагаемого действия.

4. Выбор и реализация безопасной стратегии. Саморегуляция обеспечивает переход от оценки к конкретному поступку: отказаться от действия, проверить источник, изменить настройки, завершить коммуникацию, сохранить доказательства, обратиться к взрослому либо воспользоваться техническим средством защиты.

5. Последующая рефлексия. После завершения ситуации оценивается результат: что помогло распознать риск, какое действие оказалось удачным, где возникло затруднение и что следует изменить при повторении сходного события.

Данный цикл принципиально отличается от механического применения заранее выученной инструкции. Он допускает перенос способа действия на новые обстоятельства. Подросток может впервые увидеть конкретную мошенническую схему, однако применить уже освоенную последовательность: остановиться, установить признаки давления, проверить источник, оценить последствия и выбрать менее рискованное действие.

В современной литературе цифровая саморегуляция также все чаще рассматривается не как врожденная способность или исключительно индивидуальное качество, а как развивающаяся система, зависящая от среды, автономии подростка и характера поддержки взрослых. M.-T. Wang предлагает рассматривать развитие цифровой саморегуляции именно как процесс постепенного освоения и интериоризации регуляторных возможностей [14]. Для педагогики это означает необходимость организовывать переход от совместного анализа к самостоятельному действию, а не ожидать появления самоконтроля лишь в результате взросления.

Данные продольного исследования W. Wang и соавторов дополнительно показывают взаимную связь интернет-самоконтроля и проблемного использования интернета: более высокий самоконтроль предсказывал снижение проблемного использования, тогда как выраженное проблемное использование, в свою очередь, было связано с последующим ухудшением самоконтроля [15]. Такая двунаправленность особенно важна. Она показывает, что сформировавшиеся небезопасные цифровые привычки способны поддерживать сами себя, а профилактическая работа должна начинаться до того, как они закрепились в повседневном поведении.

Педагогические способы формирования рефлексии и саморегуляции

Если безопасное поведение понимать как самостоятельное регулируемое действие, то содержание обучения должно включать не только ответ «как правильно», но и сам процесс принятия решения.

Первым педагогическим приемом может выступать анализ ситуаций с недостатком исходной информации: подростку предъявляется не очевидно опасный случай, а ситуация, в которой необходимо установить дополнительные обстоятельства, например, сообщение приходит от знакомого аккаунта, но содержит необычную просьбу; новый онлайн-знакомый не проявляет открытой агрессии, однако постепенно просит перенести разговор в закрытый канал; ссылка внешне похожа на адрес известного сервиса - такие задания требуют не воспроизведения правила, а постановки вопросов.

Здесь важно менять привычную логику проверки: вместо вопроса «что надо сделать?» педагог сначала спрашивает: «чего мы пока не знаем?», «какой факт изменил бы решение?», «что в этой ситуации заставляет торопиться?». Подросток учится видеть неопределенность как основание для дополнительной проверки, а не как препятствие, которое следует как можно быстрее устранить.

Вторым приемом является рефлексивная пауза перед необратимым действием: к необратимым или трудно обратимым цифровым действиям можно отнести передачу данных, отправку изображения, публикацию, перевод денежных средств, установку неизвестной программы. В учебной работе полезно закреплять короткую последовательность вопросов: «Кто просит? Почему именно сейчас? Что я передаю? Что произойдет, если это увидит другой человек? Смогу ли я вернуть ситуацию назад?».

Задача подобной процедуры состоит не в том, чтобы подросток механически проговаривал пять вопросов всю жизнь. На первоначальном этапе внешний алгоритм создает опору; затем его отдельные элементы должны становиться свернутым внутренним действием.

А третьим приемом может служить разбор уже совершенного действия без немедленной оценочной реакции педагога: если каждый ошибочный выбор сразу получает определение «неправильно», подросток быстро учится угадывать ожидаемый ответ взрослого - рефлексия в таком случае подменяется приспособлением к системе оценки. Более продуктивны вопросы о ходе решения: «В какой момент ситуация изменилась?», «Что ты тогда считал самым важным?», «Какую информацию не учел?», «В какой момент еще можно было изменить решение?».

Такая работа позволяет отделить ошибку от личности обучающегося. Анализируется не «неосторожный подросток», а конкретная последовательность действий, которую можно перестроить.

Четвертым направлением является формирование индивидуальных способов саморегуляции. Универсальная рекомендация «просто не реагируй» малоэффективна, когда подросток эмоционально включен в конфликт. Одному обучающемуся помогает отсрочка ответа, другому - переключение на иной вид деятельности, третьему - обращение за мнением к человеку, которому он доверяет. Педагогическая задача заключается в расширении репертуара таких способов и в их сознательном выборе.

Пятым направлением становится перенос контроля от взрослого к подростку. На раннем этапе педагог может сам обозначать риск и задавать последовательность вопросов. Затем часть вопросов передается обучающемуся. Наконец, ситуация предлагается без указания на наличие риска. Только на последнем этапе можно говорить о проверке самостоятельного безопасного поведения: подросток должен сам определить, что событие требует более осторожного режима принятия решения.

Подобная последовательность соответствует общему направлению развития саморегуляции: действие, первоначально организуемое с участием взрослого, постепенно становится собственным способом деятельности подростка.

Ю. Э. Макаревская и Л. А. Базалева в исследовании 55 обучающихся 11–16 лет выявили более высокие показатели моделирования условий, оценивания результатов и самостоятельности у участников 15–16 лет по сравнению с группой 11–12 лет; при сравнении с группой 13–14 лет различия обнаружены в программировании действий и общем уровне саморегуляции [8], вместе с тем старший возраст не означает одинаковой готовности к самостоятельному анализу, С. В. Велиева, Е. В. Зорина и С. В. Ешмейкина показали различия в планировании, программировании и оценке результатов у обучающихся 15–17 лет с разным уровнем рефлексивности [9].

Для группы 12–14 лет в предлагаемом цикле предусматривается более развернутая внешняя организация анализа: педагог помогает отделить содержание сообщения от эмоциональной реакции, обращая внимание на источник просьбы, причины спешки и возможные последствия ответа, а в группе 15–17 лет предлагается увеличивать долю самостоятельного анализа и усложнять противоречие между мотивом действия и требованиями безопасности.

Возрастные интервалы используются как рабочие группы для организации обучения, при этом объем помощи определяется также способностью обучающегося объяснить выбор, обнаружить ошибку и скорректировать действие.

Почему одних правил недостаточно

Правила безопасности необходимы. Без предметного знания рефлексия может привести лишь к субъективному, но неверному выводу. Подросток должен понимать назначение двухфакторной аутентификации, риски передачи кодов доступа, особенности публикации персональных данных, способы блокировки и жалобы, признаки сомнительных ресурсов. Проблема возникает тогда, когда знание рассматривается как конечный педагогический результат.

В привычной учебной ситуации обучающийся заранее знает, что перед ним задача по интернет-безопасности. Следовательно, он ожидает подвох и ищет правильный ответ. Реальное цифровое взаимодействие устроено иначе. Сообщение не имеет пометки «фишинг», конфликт начинается как обычный разговор, а попытка манипуляции может исходить от человека, с которым уже сформировалось доверие.

Отсюда следует важное различие между знанием безопасного ответа и готовностью распознать момент, когда это знание требуется применить.

Рефлексия обеспечивает такое распознавание. Саморегуляция позволяет сохранить выбранную линию поведения несмотря на любопытство, страх, давление группы либо желание быстро получить результат. Поэтому при оценке сформированности безопасного поведения недостаточно проверять, может ли подросток перечислить правила. Необходимо наблюдать, способен ли он самостоятельно обнаруживать основания для осторожности, аргументировать решение и корректировать действие.

Соотношение внешнего контроля и самостоятельности

Вопрос безопасности закономерно усиливает стремление взрослых к контролю: установить ограничения, запретить ресурс, проверить переписку, сократить время использования устройства. В отдельных случаях такие меры оправданы и необходимы. Однако как единственная педагогическая стратегия они имеют принципиальное ограничение.

Чем старше становится подросток, тем больше цифровых действий он совершает без непосредственного наблюдения взрослого. Следовательно, система безопасности, существующая только в присутствии внешнего контролера, неизбежно теряет эффективность.

Вместе с тем простая отмена ограничений также не формирует самостоятельности. Подросток становится субъектом безопасного поведения не тогда, когда взрослый перестает вмешиваться, а тогда, когда осваивает функции, которые раньше выполнялись извне: замечает риск, проверяет информацию, устанавливает границы, оценивает последствия и при необходимости обращается за поддержкой.

Поэтому оптимальной педагогической логикой представляется постепенное уменьшение внешней регуляции при одновременном увеличении доли самостоятельного анализа. В младшем подростковом возрасте педагог чаще задает ориентиры и организует процедуру оценки. Позднее обучающийся получает большую свободу решения и одновременно большую ответственность за его обоснование.

При этом обращение за помощью взрослого не следует противопоставлять самостоятельности. Напротив, способность определить границы собственной компетентности и своевременно привлечь другого человека является одним из проявлений зрелой саморегуляции. Небезопасной является не зависимость от любой помощи, а неспособность понять, когда собственных ресурсов для решения ситуации недостаточно.

Обсуждение

Проведенный анализ позволяет уточнить само понятие безопасного поведения подростка в интернете. Его целесообразно определять как осознанный выбор и реализацию способов цифровой деятельности, при которых подросток способен распознавать возможный риск, учитывать вероятные последствия для себя и других, регулировать собственное действие и изменять его при появлении новых обстоятельств.

В таком определении безопасность не сводится к отсутствию нежелательного события. Один подросток мог не столкнуться с мошенничеством только потому, что соответствующей ситуации не возникло. Другой столкнулся с попыткой обмана, распознал ее, прекратил взаимодействие и сообщил о случившемся взрослому. С педагогической точки зрения именно второй пример дает больше оснований говорить о сформированном способе безопасного поведения.

Предлагаемый подход позволяет также развести результаты разных уровней.

На когнитивном уровне подросток знает признаки угроз и способы защиты.

На рефлексивном уровне он способен обнаружить соответствующие признаки в конкретной ситуации, оценить собственную реакцию и спрогнозировать последствия.

На регуляторном уровне он управляет действием: сдерживает импульс, проверяет информацию, выбирает стратегию, прекращает рискованное взаимодействие.

На поведенческом уровне безопасный выбор реализуется в реальной или учебно-моделируемой цифровой ситуации; такое разделение может использоваться при разработке диагностических материалов. Ошибочный ответ подростка становится более информативным: педагог получает возможность установить, связано ли затруднение с недостатком знаний, неверной оценкой ситуации или неспособностью следовать собственному решению.

Особое значение имеет и последующая рефлексия: цифровая среда быстро меняется, поэтому завершенное событие должно становиться источником нового опыта; подросток, который после сложной ситуации способен определить признаки риска и оценить эффективность выбранной стратегии, постепенно создает собственный репертуар безопасного поведения, а в дальнейшем он уже не только применяет правило взрослого, но и использует результаты собственного опыта.

Следовательно, педагогическое обеспечение безопасности необходимо строить не вокруг идеи полного устранения интернет-рисков, что практически недостижимо, а вокруг развития готовности подростка действовать в условиях их возможного появления.

Ограничением исследования является его теоретический характер. Предложенные признаки рефлексивного анализа и способы педагогической поддержки возрастных групп 12–14 и 15–17 лет нуждаются в эмпирической проверке: необходимо установить, позволяют ли эти признаки различать самостоятельное осмысление ситуации и воспроизведение ожидаемого ответа, как объем помощи педагога связан с результатами выполнения заданий и происходит ли перенос освоенного цикла на цифровое поведение вне учебной ситуации.

Перспективным представляется также сопоставление разных типов цифровых рисков. Саморегуляция при столкновении с мошенническим сообщением и при участии в эмоциональном сетевом конфликте имеет общую основу, однако конкретные затруднения подростка могут различаться. В первом случае центральной становится проверка достоверности информации, во втором - регуляция эмоционального состояния и коммуникативного действия.

Заключение

Формирование безопасного поведения подростков в интернете не может быть сведено к расширению перечня правил, запретов и сведений о цифровых угрозах.

Такие знания необходимы, однако они начинают выполнять защитную функцию только тогда, когда подросток способен распознать ситуацию, в которой их требуется применить, и управлять собственным действием.

Рефлексия и саморегуляция в этом процессе выполняют взаимодополняющие функции: рефлексия позволяет осмыслить основания собственного выбора, оценить значимые обстоятельства и пересмотреть первоначальное намерение, а саморегуляция обеспечивает приостановку импульсивного действия, удержание цели, реализацию выбранного решения и его коррекцию.

В статье предложен цикл безопасного цифрового действия, включающий обнаружение изменения ситуации, рефлексивную паузу, оценку обстоятельств и собственной позиции, реализацию регулируемого решения и последующий анализ результата. Практическая значимость предложенного цикла состоит в возможности использовать его при конструировании учебных ситуаций и наблюдении за основаниями выбора подростка, а дифференциация педагогической поддержки позволяет задавать разную степень самостоятельности анализа для возрастных групп 12–14 и 15–17 лет.

Поэтому одним из результатов педагогической работы в области интернет-безопасности должна становиться способность подростка самостоятельно задавать себе вопросы, которые первоначально задавал взрослый, именно переход от внешнего предписания к внутренней регуляции позволяет рассматривать безопасное поведение не как выполнение набора ограничений, а как проявление субъектной позиции подростка в цифровой среде.

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. DOI: 10.17759/sps.2023140302.
2. Богданович Н. В., Делибалт В. В., Дегтярёв А. В. Интернет-риски и ресурсы: модель компетенций специалиста по работе с подростками // Психология и право. 2023. Т. 13. № 3. С. 72-92. DOI: 10.17759/psylaw.2023000002.
3. Богданович Н. В., Делибалт В. В. К проблеме разработки концепции организации социальной и психолого-педагогической работы с подростками в сети Интернет // Психология и право. 2024. Т. 14. № 4. С. 33-49. DOI: 10.17759/psylaw.2024140403.
4. Гущина Ю. А. Разработка модели развития саморегуляции младших подростков в проектной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 5. С. 130-143. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11039.
5. Кочетова Ю. А., Климакова М. В. Подросток в цифровой среде: идентичность и образ себя // Социальные науки и детство. 2025. Т. 6. № 3. С. 85-98. DOI: 10.17759/ssc.2025060306.
6. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

7. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35–42.
8. Макаревская Ю. Э., Базалева Л. А. Особенности стиля саморегуляции поведения в подростковом возрасте // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 10-3 (97). С. 211–214. DOI: 10.24412/2500-1000-2024-10-3-211-214.
9. Велиева С. В., Зорина Е. В., Ешмейкина С. В. Особенности саморегуляции обучающихся старшего подросткового возраста с различным уровнем рефлексии // Развитие образования. 2025. Т. 8. № 2. С. 98–105. DOI: 10.31483/r-149479.
10. Büttner K., Büttner O. B., Mau G. Screens and strategies: Testing interventions for adolescents' digital self-regulation competence // Computers in Human Behavior Reports. 2026. Vol. 22. Art. 101029. DOI: 10.1016/j.chbr.2026.101029.
11. Duch-Ceballos C., Calatrava M., Rodríguez-González M., Schweer-Collins M. Problematic internet use as a predictor of emotional self-regulation, online risk behaviors and tolerance to diversity in Spanish adolescents // Anales de Psicología. 2025. Vol. 41. No. 2. P. 147-157. DOI: 10.6018/analesps.617021.
12. Howard S. J., Hayes N., Mallawaarachchi S., Johnson D., Neilsen-Hewett C., Mackenzie J., Bentley L. A., White S. L. J. A meta-analysis of self-regulation and digital recreation from birth to adolescence // Computers in Human Behavior. 2025. Vol. 163. Art. 108472. DOI: 10.1016/j.chb.2024.108472.
13. Van Royen K., Poels K., Vandebosch H., Adam P. "Thinking before posting?" Reducing cyber harassment on social networking sites through a reflective message // Computers in Human Behavior. 2017. Vol. 66. P. 345-352. DOI: 10.1016/j.chb.2016.09.040.
14. Wang M.-T. Developing Digital Self-Regulation in Adolescence: A Developmental Self-Determination Model of Digital Self-Regulation // Educational Psychology Review. 2026. Vol. 38. Art. 86. DOI: 10.1007/s10648-026-10183-y.
15. Wang W., Ye J., Zhu Y., Huang D., Zhao X. Longitudinal relationship between internet self-control and problematic internet use among Chinese adolescents: mediating role of meaning in life // Frontiers in Psychiatry. 2023. Vol. 14. Art. 1258673. DOI: 10.3389/fpsyt.2023.1258673.

Дата публикации 23.10.2026

УДК 376

Плотникова О.Н., Свириденко И.А. Диагностика свойств произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития: подбор и адаптация методик для уроков литературного чтения

Плотникова Оксана Николаевна
студент кафедры специального (дефектологического) образования
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова»
РФ, г. Симферополь
oksana.savchenko.25@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

Diagnostics of the properties of voluntary attention in younger schoolchildren with delayed mental development: selection and adaptation of methods for literature reading lessons.

Plotnikova Oksana Nikolaevna
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: Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации диагностических методик для оценки произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития в условиях уроков литературного чтения. Цель исследования - подобрать и адаптировать методики диагностики свойств произвольного внимания и определить условия их применения в учебном процессе. Использованы методики «Исправь ошибку», «Перепутанные линии» и корректурная проба; их апробация проведена на 16 учащихся 7–8 лет с задержкой психического развития (вариант 7.2). Результаты выявили недостаточную устойчивость, концентрацию и самоконтроль внимания, а также снижение точности выполнения заданий по мере утомления. Сделан вывод, что адаптированные методики могут применяться на уроках литературного чтения и одновременно выполнять диагностическую и коррекционно-развивающую функции при упрощении материала, включении заданий в учебный контекст и поддержке мотивации.

Ключевые слова: произвольное внимание, задержка психического развития, младшие школьники, диагностика, адаптация методик, литературное чтение.

Abstract. The relevance of the study is due to the need to adapt diagnostic methods for assessing the voluntary attention of younger schoolchildren with developmental delay in the context of literature reading lessons. The aim of the study is to select and adapt methods for diagnosing the properties of voluntary attention and to determine the conditions for their application in the educational process. The "Correct the Mistake" method, the "Intertwined Lines" method, and the proofreading test were used; their testing was carried out on 16 students aged 7–8 with developmental delay (option 7.2). The results revealed insufficient stability, concentration, and self-control of attention, as well as a decrease in the accuracy of task completion as fatigue sets in. It has been concluded that adapted methods can be used in literature reading lessons and can simultaneously serve diagnostic and correctional-developmental functions when the material is simplified, the tasks are integrated into the learning context, and motivation is supported.

Keywords: voluntary attention, mental retardation, primary school children, diagnostics, adaptation of methods, literary reading.

Проблема развития произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития занимает центральное место в специальной психологии и коррекционной педагогике, поскольку произвольное внимание как базовый познавательный процесс определяет эффективность переработки учебного материала и качество его понимания. Существующий диагностический инструментарий преимущественно разработан для детей с типичным развитием и обладает ограниченной применимостью в работе с детьми с задержкой психического развития, что создаёт разрыв между потребностями практики и имеющимися средствами оценки. В этой связи новизна настоящей статьи заключается в системном обосновании путей адаптации трёх классических методик диагностики внимания к условиям урока литературного чтения у младших школьников с задержкой психического развития. При этом предлагается модель «диагностика – коррекция», встроенная в ткань учебного занятия, которая принципиально отличается от традиционной схемы «обследование – направление к специалисту»: диагностика включается в повседневный учебный процесс, что обеспечивает непрерывность оценки и коррекции.

Актуальность исследования связана с необходимостью оценивать произвольное внимание младших школьников с задержкой психического развития в условиях, приближённых к их обычной учебной деятельности. На уроках литературного чтения ребёнку необходимо удерживать инструкцию и смысловую линию текста, выделять существенные детали и контролировать собственные ответы. Трудности внимания могут осложнять выполнение этих задач, однако диагностические процедуры, не учитывающие особенности детей и учебный контекст, не всегда позволяют получить практически значимые данные. В исследованиях внимания у младших школьников с задержкой психического развития

отмечаются трудности концентрации и устойчивости, повышенная отвлекаемость и утомляемость. Также подчёркивается взаимосвязь внимания с эмоционально-волевой регуляцией и способностью удерживать инструкцию. Эти положения важны для настоящей работы, поскольку указывают на необходимость оценивать не только количество выполненных заданий, но и характер ошибок, динамику работы и потребность ребёнка в поддержке.

Для подбора методик использованы три диагностических подхода, направленные на оценку разных компонентов внимания: выявление смысловых ошибок - самоконтроля; прослеживание линий - концентрации и устойчивости зрительного внимания; корректурная проба - объёма, концентрации и динамики работоспособности. При этом результаты разных методик не следует непосредственно сопоставлять как единый показатель: каждая процедура оценивает отдельные стороны внимания и требует собственных критериев интерпретации.

Теоретическая значимость предпринятого анализа состоит в уточнении структуры дефицита произвольного внимания при задержке психического развития и его связи с речевой и семантической переработкой учебного текста. Практическая же ценность определяется тем, что учителю начальных классов и специальному психологу предлагается доступный инструментарий, не требующий изъятия ребёнка из привычной образовательной среды [1, с. 189]. Иными словами, исследование отвечает на запрос практики, оставаясь в рамках теоретически обоснованной модели диагностики.

Новое решение научной задачи состоит в обосновании принципа «трёхступенчатой адаптации» диагностических методик, который включает упрощение стимульного материала, включение задания в учебный контекст и поддержку мотивации. Доказывается, что диагностические процедуры могут одновременно выполнять коррекционно-развивающую функцию на уроках литературного чтения [1, с. 190]. Тем самым снимается традиционное противопоставление диагностики и обучения, а сама диагностика приобретает формирующий характер.

Цель исследования — подобрать и адаптировать методики для диагностики и оценки отдельных свойств произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития для применения на уроках литературного чтения, а также описать результаты их апробации.

Обращение к предшествующим исследованиям показывает, что у детей с задержкой психического развития внимание характеризуется сниженной

устойчивостью, концентрацией и объёмом, повышенной отвлекаемостью и быстрой истощаемостью. В работе Е.А. Шалаевой установлено, что у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования свойства внимания достоверно ниже возрастных нормативов [1, с. 191]. В работе А. Р. Ибрагимовой подтверждается, что дефицит произвольного внимания при задержке психического развития сочетается с особенностями эмоционально-волевой сферы, что затрудняет удержание инструкции и самоконтроль [2, с. 60]. А в работе Н.В. Воробьёва, в свою очередь, подчёркивает необходимость специальной коррекционной работы по развитию произвольного внимания у данной категории детей [3, с. 45].

На уроках литературного чтения указанные дефициты проявляются особенно отчётливо, поскольку ребёнку необходимо удерживать смысловую линию текста, следить за развитием сюжета и соотносить прочитанное с вопросом учителя. Недостаточность ресурса внимания приводит к частым разрывам понимания, что и определяет необходимость диагностики, приближенной к реальной читательской деятельности [3, с. 47].

Выбор трёх методик обусловлен тем, что каждая из них диагностирует различные компоненты произвольного внимания и обладает потенциалом переноса в учебную ситуацию. Методика «Исправь ошибку» П.Я. Гальперина и С.К. Кабыльницкой направлена на диагностику самоконтроля как компонента произвольного внимания. Её ценность состоит в том, что она не требует предварительного знания правил: обследуемый должен обнаружить смысловые несоответствия в тексте, при этом пропуск 0–2 ошибок соответствует высокому уровню, 3–4 – среднему, 5 и более – низкому. На уроках литературного чтения данная методика естественно соотносится с приёмами проверки и исправления текста, чтением с поиском неточностей [4, с. 32].

Методика «Перепутанные линии» Рисса диагностирует концентрацию и устойчивость внимания. Классический вариант содержит 25 пересекающихся линий, однако для младших школьников разработаны упрощённые версии из 10–16 линий с временем выполнения до 5 минут. Обследуемый должен проследить каждую линию от начала до конца, не используя палец или карандаш, что позволяет достаточно «чисто» оценить устойчивость зрительного внимания [4, с. 35].

Наконец, корректурная проба, или тест Бурдона, диагностирует объём, концентрацию и устойчивость внимания и позволяет построить «кривую работоспособности» при поочерёдном предъявлении задания. Ключевое

преимущество методики состоит во временной выборке: отметка позиции каждые 30–60 секунд позволяет выявить динамику внимания, признаки утомления и колебания работоспособности [5, с. 11].

Прямое применение перечисленных методик к детям с задержкой психического развития затруднено по двум причинам: сложность стимульного материала превышает возможности его переработки, а сама процедура оторвана от учебного контекста. Поэтому логика адаптации строится на упрощении материала, сокращении времени и включении задания в контекст. В корректурной пробе количество знаков сокращается с 2000 до 400–600, а число целевых символов – с двух до одного. В методике «Перепутанные линии» число линий уменьшается с 25 до 8–10, а время выполнения – до 3–4 минут. Что касается методики «Исправь ошибку», её материал заменяется фрагментами изучаемого на уроке литературного произведения, благодаря чему диагностическая задача сливается с учебной [5, с. 13].

Апробация проводилась на базе коррекционного класса (1–2 классы) общеобразовательной школы в течение трёх учебных недель. Выборку составили 16 учащихся в возрасте 7–8 лет (средний возраст — 7,6 года), имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии: задержка психического развития, вариант 7.2. Гендерный состав: 9 мальчиков и 7 девочек. Все дети обучались по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования и на момент обследования не имели выраженных нарушений слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата.

Дополнительно фиксировались индивидуальные особенности, значимые для интерпретации результатов: у 11 из 16 детей (69 %) в анамнезе отмечены трудности эмоционально-волевой регуляции, у 6 (38 %) — нарушения речевого развития, у 4 (25 %) — повышенная истощаемость. Эти характеристики учитывались при анализе поведенческих проявлений во время выполнения заданий [5, с. 16].

Диагностика проводилась на трёх уроках литературного чтения с интервалом в одну неделю; на каждом уроке применялась одна методика. Задания предъявлялись фронтально, с индивидуальной инструкцией и стимулирующей помощью по необходимости. Продолжительность диагностической части не превышала 5–7 минут, что соответствовало возрастным и индивидуальным возможностям детей [5, с. 14].

Для наглядности результаты трёх методик сведены в таблицы.

Таблица 1. Распределение учащихся по уровням самоконтроля (методика «Исправь ошибку»), n = 16

Уровень (число пропущенных/ неисправленных ошибок)	Кол-во учащихся	Доля, %
Высокий (0–2)	0	0
Средний (3–4)	2	12,5
Низкий (5 и более)	6	37,5
Не справились / отказались от поиска ошибок	8	50

У 8 учащихся зафиксировано формальное выполнение задания: ошибки не обнаруживались ни при первом чтении, ни после стимулирующей подсказки; у 3 детей отмечены «ложные исправления» правильных фрагментов.

Таблица 2. Результаты методики «Перепутанные линии» (упрощённый вариант, 10 линий, 3 минуты), n = 16

Число правильно прослеженных линий	Кол-во учащихся	Доля, %
Более 5	1	6,3
3–4	3	18,8
Менее 3	4	25
Задание не выполнено / выбрана случайная конечная точка	8	50

По методике «Перепутанные линии» в упрощённом варианте с 10 линиями лишь 1 учащийся за 3 минуты правильно проследил более 5 линий, 3 учащихся – 3–4 линии, а 4 учащихся – менее 3 линий. В ходе выполнения более половины детей прибегали к помощи пальца, несмотря на запрет, а часть детей прекращала работу и выбирала конечную точку случайно. Более половины детей (9 человек, 56 %) прибегали к помощи пальца, несмотря на запрет; 5 детей прекращали работу до истечения времени. [6, с. 23].

Таблица 3. Показатели корректурной пробы (упрощённый вариант, 2 минуты), n = 16

Показатель	Среднее значение	Диапазон
Объём обработанных знаков	52%	46-50%
Доля ошибок (пропуски и ошибочные зачёркивания)	27%	20-35%
Точность на 1-й минуте	78%	70-85%
Точность на 2-й минуте	61%	50-70%

По корректурной пробе в упрощённом варианте средний объём обработанных знаков за 2 минуты составил 45–60, а количество ошибок (пропусков и ошибочных

зачёркиваний) – 20–35 % [6, с. 58]. Анализ временных срезов показал, что у большинства детей уже после первой минуты наблюдалось заметное снижение точности, а на второй минуте – выраженный спад, тогда как характерный для типично развивающихся детей подъём «кривой работоспособности» отсутствовал. Анализ временных срезов показал, что у 12 из 16 детей (75 %) уже после первой минуты наблюдалось заметное снижение точности, а на второй минуте — выраженный спад. Характерный для типично развивающихся детей подъём «кривой работоспособности» отсутствовал у всех испытуемых. [6, с. 59].

Для наглядности результаты трёх методик сведены в единую таблицу, отражающую ключевые показатели по каждому диагностическому подходу.

Таблица 4. Сводные результаты диагностики свойств произвольного внимания (n = 16)

Методика	Диагностируемое свойство	Ключевой показатель	Среднее значение / распределение	Доля детей с низким уровнем, %
«Исправь ошибку»	Самоконтроль	Число обнаруженных смысловых ошибок	Высокий - 0 чел.; средний (3–4 ошибки) - 2 чел.; низкий (5 и более) - 6 чел.; не справились - 8 чел.	87,5 (низкий + не справились)
«Перепутанные линии»	Концентрация и устойчивость зрительного внимания	Число правильно прослеженных линий из 10 за 3 мин	Более 5 - 1 чел.; 3–4 - 3 чел.; менее 3 - 4 чел.; не выполнили - 8 чел.	75,0 (менее 3 линий + не выполнили)
Корректурная проба	Объём, концентрация, динамика работоспособности	Объём знаков за 2 мин; доля ошибок; точность по минутам	52 знака (45–60); ошибки 27 % (20–35 %); точность 78 % → 61 %	75,0 (снижение точности ко 2-й минуте)

Результаты трёх методик согласуются между собой: по всем ключевым показателям произвольного внимания группа испытуемых значимо уступает возрастным нормативам. Вместе с тем диагностическая ценность методик неодинакова. Методика «Исправь ошибку» позволяет разграничить два типа нарушения внимания — «увидел, но не осознал ошибку» и «не увидел вовсе», что важно для построения коррекционной работы. Методика «Перепутанные линии» обладает наибольшей чувствительностью к устойчивости зрительного внимания, однако запрет на вспомогательные движения трудно выполним для детей младшего возраста с задержкой психического развития и, вероятно, требует смягчения. Корректурная проба обладает наибольшей экологической валидностью, поскольку её

временная структура позволяет фиксировать динамику внимания, однако надёжность упрощённого варианта нуждается в проверке на большей выборке [6, с. 60].

Необходимо отметить и общую для всех трёх методик проблему – поддержание мотивации. Примерно у трети испытуемых к середине задания наблюдалось заметное снижение мотивации, проявлявшееся в формальных ответах или отказе от работы. Это указывает на то, что диагностическая программа должна включать приёмы мотивационной поддержки: немедленную обратную связь, дробление задания, игровые элементы [6, с. 61].

Таким образом, основной вывод исследования состоит в том, что три классические методики диагностики произвольного внимания после умеренной адаптации могут применяться для оценки внимания младших школьников с задержкой психического развития непосредственно на уроках литературного чтения при соблюдении триады принципов – «упрощение материала – включение в контекст – поддержка мотивации» [6, с. 63].

Цель исследования - подобрать и адаптировать методики диагностики произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития для применения на уроках литературного чтения - достигнута на уровне теоретического обоснования и предварительной апробации. Для оценки самоконтроля, концентрации и устойчивости внимания подобраны методики «Исправь ошибку», «Перепутанные линии» и корректурная проба. Их адаптация предполагает упрощение заданий, сокращение времени выполнения и включение материала в содержание урока. Полученные в ходе апробации наблюдения свидетельствуют о практической применимости этих заданий в учебной ситуации, однако из-за ограниченного объёма выборки и неполноты представленных количественных данных их диагностическую эффективность необходимо проверять в дальнейшем исследовании.

Из этого вывода вытекают конкретные рекомендации для уроков литературного чтения. Методику «Исправь ошибку» целесообразно сделать регулярным элементом этапа проверки текста: после чтения или слушания предъявляется фрагмент с 2–3 смысловыми ошибками, которые нужно найти и исправить, и такая работа одновременно является диагностической и коррекционной. Упрощённый вариант «Перепутанных линий» можно использовать как двухминутную «зрительную разминку» перед чтением, начиная с 8–10 линий и допуская на первом этапе помощь пальцем, с постепенным переходом к чисто

зрительному прослеживанию. Наконец, принцип корректурной пробы реализуется в задании «Найди ключевые слова», когда при чтении текста дети отмечают разными знаками имена героев, слова-действия и тому подобное, что позволяет оценивать распределение и устойчивость внимания в естественной читательской деятельности.

Список литературы

1. Шалаева Е.А. Исследование свойств внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Электронная библиотека УрГПУ. 2019. С. 189-203.
2. Ибрагимова А.Р., Абхаирова П.Э. Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2023. № 05 (82). Режим доступа: https://scipress.ru/pedagogy/articles/osobennosti-proizvolnogo-vnimaniya-mladshikh-shkolnikov-s-zaderzhkoj-psikhicheskogo-razvitiya.html (Дата обращения: 18.05.2023)
3. Воробьёва Н.В. Работа специального психолога по развитию произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Екатеринбург: УрГПУ, 2019. С. 45-56.
4. Ильина М.Н. Модификация теста «Перепутанные линии» для диагностики внимания дошкольников и младших школьников // Психодиагностика в практике. 2020. С. 32–36.
5. Чупров Л.Ф. Тест переплетённых линий А. Рея: методика исследования концентрации произвольного внимания младших школьников // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2012. № 2. С. 9–14.

Список источников

6. Семаго Н.Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст. М.: Айрис-Пресс, 2021. С. 1-66

Дата публикации 08.10.2026

УДК 373.5.06:37.015.3

Смагин К.Н. Школьный буллинг и микропреступность в подростковой среде: пути педагогической коррекции и предупреждения

Смагин Кирилл Николаевич
студент 1 курса магистратуры, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, г. Санкт-Петербург
SmaginKN@yandex.ru

School Bullying and Micro-Crime in the Adolescent Environment: Pathways of Pedagogical Correction and Prevention

Smagin Kirill Nikolaevich
1st year master's student, Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation
St. Petersburg

Аннотация. Статья акцентирует внимание на проблеме деструктивного поведения детей в школе. Описано, как мелкие правонарушения (вымогательство, кражи, порча вещей) при отсутствии должной реакции взрослых перерастают в системную травлю. Показаны четыре формы микропреступности, этапы эскалации. Проанализированы зарубежные и российские антибуллинговые программы, а также потенциал использования инструментов кинопедагогики в профилактической работе**.** Предложен конкретный алгоритм действий учителя. Обоснованно, что педагог может прервать цепочку эскалации и погасить конфликт.

Ключевые слова: школьный буллинг, микропреступность, девиантное поведение, подростки, педагогическая профилактика, деструктивное поведение, профессиональная компетентность педагога, кинопедагогика, скулшутинг.

Abstract. The article focuses on the problem of destructive behavior among children at school. It describes how minor offenses (extortion, theft, property damage), when left unaddressed by adults, escalate into systematic bullying. Four forms of micro-criminal behavior and stages of escalation are outlined. Foreign and Russian anti-bullying programs are analyzed, along with the potential of using film pedagogy tools in preventive work. A specific algorithm of actions for teachers is proposed. It is demonstrated that a teacher can break the chain of escalation and de-escalate the conflict.

Keywords: school bullying, micro-crime, deviant behavior, adolescents, pedagogical prevention, destructive behavior, professional competence of a teacher, cinema pedagogy, school shooting.

Введение

Подростковый возраст сопровождается кризисами самоутверждения и поиска своего места в группе сверстников. В современных школах скрытые формы агрессии всё чаще принимают деструктивный характер, выражаясь в школьном буллинге, скулшутинге и микропреступности (micro-crime) [11].

Целью настоящей статьи является комплексный теоретический анализ природы подросткового буллинга и микропреступности в условиях школы, а также определение эффективных направлений и методов их педагогического предупреждения и коррекции, включая возможности интеграции кинопедагогического инструментария в практику классного руководства.

Согласно действующему законодательству, образовательная организация несет ответственность за создание безопасной среды для обучающихся, при этом безопасность должна включать не только физическую, но и психологическую защищённость ребенка во время пребывания в школе [12].

Однако на практике обеспечение безопасности в образовательных организациях зачастую ориентировано прежде всего на выполнение санитарно-эпидемиологических и противопожарных требований, в то время как вопросы психологически безопасной среды нередко оказываются недостаточно проработаны на уровне руководства.

В педагогическом контексте под микропреступностью в школе подразумевают правонарушения несовершеннолетних, не относящиеся к нормам уголовного или административного права в силу возраста самих учеников или малозначительности правонарушения.

К микропреступлениям можно отнести:

1. Скрытое вымогательство, шантаж, психологическое давление. Типичными примерами служат реплики в адрес сверстника: «Дай денег на пирожок, по-братски», «Купи мне лимонад, тебе что, жалко?». Опасность данного проявления заключается в том, что просьба передать чужие денежные средства, выделенные родителями ребенку на питание или проезд, либо приобрести вещь тесно связана с психологическим шантажом и манипуляциями статусом. Отказ жертвы выполнить просьбу влечет за собой реальную угрозу социальной изоляции или обвинения в несоответствии нормам группы через навешивание ярлыков (например: «Ты не пацан, что ли?»). В результате происходит подмена понятия: реальное правонарушение (вымогательство) преподносится как элемент неформального общения и проверка «на прочность».

2. Скрытая форма присвоения чужого имущества (кража). Не менее распространена форма микропреступности в виде латентного присвоения чужого имущества, которая может оправдываться незначительностью нанесенного ущерба. Расхожий стереотип взрослых только усугубляет ситуацию. Типичная реакция: «Ну подумаешь, взял чужую ручку со стола, это же ребенок». В результате

правонарушитель не считает себя виновным, поскольку за него заступаются взрослые. Несовершеннолетний, не получив отрицательной реакции взрослых на свое поведение, не идентифицирует свой поступок как микропреступный.

Даже при незначительном материальном ущербе подобные события имеют серьезные психологические последствия для жертвы. Вернувшись домой без личных вещей, ребенок сталкивается с родительским порицанием за «рассеянность», что усугубляется чувством бессилия и гнева, особенно если похищенный предмет имел для него ценность.

3. Умышленная порча и уничтожение личных вещей. Проявляется в целенаправленном повреждении чужого имущества: порванные головные уборы, сломанные письменные принадлежности. Школьники оправдывают это фразами «мы просто пошутили» или «оно само сломалось», однако систематическая порча вещей наносит жертве не только материальный ущерб, но и является формой психологического давления, часто перерастая в драку.

4. Физические столкновения (драки). Прямая агрессия становится следствием неразрешенных конфликтов и буллинга. Не получив поддержки взрослых, подросток воспринимает драку как единственный способ отстоять собственное достоинство, при этом стирается грань между самообороной и правонарушением.

Таким образом, без своевременного и квалифицированного вмешательства со стороны педагогического состава подобные случаи проявления агрессии неизбежно перерастают в системный буллинг. Это ведет к дестабилизации психологического климата в образовательной организации и требует переосмысления подходов к профилактической и коррекционной работе педагогов.

Эскалация деструктивного поведения: от микропреступности к школьному терроризму

Все четыре формы развиваются по нарастающей. Еще в I веке до н. э. римский оратор Марк Туллий Цицерон в речи в защиту Тита Анния Милона отмечал, что ничто так не побуждает человека к преступлению, как уверенность в безнаказанности [13]. Схожим образом рассуждал и советский педагог Антон Семенович Макаренко. Он обращал внимание на то, что отсутствие наказания в нужный момент за проступки неизбежно лишает защиты наиболее уязвимых детей [14, с. 209]. Данная позиция находит подтверждение и в трудах современных исследователей. Так, доктор психологических наук, Е. Н. Волкова указывает, что пассивное поведение и

безучастность со стороны педагогического коллектива воспринимаются несовершеннолетними как негласное одобрение их деструктивных действий [1, с. 53].

Реакция учительского состава заслуживает отдельного внимания. Микропреступления по своей природе скрытны: учитель их не видит, и жертва может месяцами подвергаться буллингу, а обратившись за помощью ее не получает. Как следствие наступает «последняя капля» [9]: ребенок отвечает на очередную, незначительную провокацию физическим отпором. В такой момент отчетливо видно, что школа совершает ошибку: она фиксирует уже только, финальный акт агрессии жертвы. При этом виноватым чаще всего признают того, кто прибег к физическому воздействию, то есть саму жертву. Итогом становится двойной отрицательный результат, когда жертва подвергается насилию со стороны агрессора, а затем осуждению со стороны системы, которая должна была ее защитить. А у агрессоров закрепляется убеждение в том, что их действия остаются без наказания.

Таким образом, доведенный до отчаяния подросток в наиболее катастрофических проявлениях этого сценария теряет контроль над ситуацией и видит единственный выход в крайней форме противодействия буллингу, а именно, в скулшутинге.

Визуализация микропреступности в кинематографе: профилактика через кинопедагогику

Обращение к кинематографу в данном исследовании основано на направлении, изучающем воспитательные возможности кино [2]. В частности, в публикации О. В. Ситниковой доказано, что через просмотр фильмов о школе у педагогов развивается способность предугадывать реальные конфликты в образовательной среде [3].

Идея о воспитательном воздействии кинематографа наглядно представлена в советской комедии «Человек с бульвара Капуцинов» (1987, реж. А. Суриков). Сюжет строится на том, что регулярный просмотр кинофильмов изменяет поведенческие установки жителей городка. Несмотря на комедийную форму, картина иллюстрирует базовый тезис кинопедагогики: специально подобранный киноматериал способен выступать средством формирования ценностных ориентиров зрительской аудитории.

Перспективность данного направления подтверждается и на уровне образовательной политики: Министерством просвещения РФ озвучена инициатива по созданию школьного телевидения, в эфире которого планируется транслировать фильмы и ролики в воспитательных целях [15].

Фильм «Чучело» (1983, реж. Р. Быков) является иллюстрацией скрытого вымогательства, шантажа и латентных краж (формы 1 и 2). Эта картина советского производства фиксирует механизмы коллективного психологического и материального давления. Как доказывают современные психологи В. С. Собкина и О. С. Маркина [4], нынешние подростки с реальным опытом травли воспринимают этот фильм как точное отражение школьной реальности. На данном примере в кинопедагогике можно наглядно разобрать латентные формы микропреступности. Одноклассники нарушают личные границы Лены Бессольцевой, отбирают вещи и устраивают бойкот, маскируя правонарушения под «игру». Из-за попустительства взрослых травля закрепляется в коллективе как норма, а безнаказанность превращает молчание большинства в групповую форму буллинга.

Картина «Доживем до понедельника» (1968, реж. С. Ростоцкий), иллюстрирует умышленную порчу и уничтожение личных вещей (форма 3). Опираясь на подход кандидата педагогических наук И. В. Челышевой [5], этот фильм можно использовать для разбора латентного периода девиаций. В классе нет открытой травли, но в сюжетной линии ученика Генки Шестопала прослеживается «тихая» изоляция подростка в благополучной среде. Отсутствие понимания со стороны взрослых лишает его опоры, следствием чего становится тайное сжигание школьных сочинений в учительской как акт умышленного уничтожения чужого имущества под влиянием «эффекта последней капли». Это демонстрирует, как скрытая изоляция способна подтолкнуть внешне спокойного ребенка к правонарушению.

Фильм «Все умрут, а я останусь» (2008, реж. В. Гай Германика). Иллюстрирует механизмы открытых физических столкновений и цикличности насилия (форма 4). Фильм демонстрирует стадию полной безнаказанности: травля и буллинг происходят открыто, а педагогический коллектив не принимает мер. Не получая защиты, главная героиня вымещает накопленный гнев на более слабом персонаже, что иллюстрирует «эффект последней капли» с деструктивным концом: неразрешенный вовремя конфликт превращает бывшую жертву в нового агрессора, замыкая цикл правонарушений.

Фильм «Слон» (2003, реж. Г. Ван Сент). Анализируется в трудах доктора философских наук Л. В. Баевой [6], как эскалации школьных конфликтов. Название картины отсылает к английской идиоме «слон в комнате»: очевидную проблему видят все, но никто из взрослых ее не решает. Главный герой, прошедший все стадии латентного насилия, осознает, что система его не защитит, и накопленная агрессия находит выход в борьбе с системой, жертвой которой становятся случайные люди.

Таким образом, сюжет четырех представленных кинокартин показывает последствия как для жертв, так и для агрессоров. В эскалацию вовлекается широкий круг участников, а негативные последствия микропреступлений затрагивают не только самих школьников, но и их семьи, а также педагогический персонал. Следовательно, необходима систематическая профилактическая работа педагогов, способная предотвратить подобные случаи.

Важнейшим направлением антибуллинговой работы является воздействие на свидетелей. Практика показывает, что если хотя бы один одноклассник открыто встает на сторону жертвы, в большинстве случаев насилие прекращается. Однако свидетели чаще предпочитают молчать из страха стать следующей мишенью, равнодушия или убеждения, что жертва «сама виновата». Молчание большинства лишь укрепляет позиции агрессора, что наглядно показано в фильмах «Чучело» и «Все умрут, а я останусь». Именно поэтому главной задачей кинопедагогики становится трансформация пассивных свидетелей в активных участников, способных противостоять травле.

Зарубежная практика антибуллинговой работы: доказательные модели

В начале 1980-х годов в Норвегии произошла трагедия, когда за короткий срок трое подростков, ставших мишенью буллинга, добровольно ушли из жизни. Анализируя эти случаи психолог Дан Ольвеус разработал подход к профилактике травли, ставший классическим. Программа Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) — «Программа предотвращения травли Ольвеуса». Данная программа в Норвегии и Исландии стала обязательной и оплачивается из бюджета, а американское исследование подтвердило, что в настоящее время модель уже не привязана к «скандинавскому контексту» и работает за океаном [10].

Важно отметить, что OBPP строится не на разовых мероприятиях, а на постоянной работе сразу по четырем направлениям.

Первый уровень охватывает школу, в которой создается комитет и проводится анкетирование подростков на условиях анонимности, вследствие чего принимаются правила поведения, известные каждому ученику.

На втором уровне ведется работа уже с классом, в котором учителя регулярно проводят профилактические беседы с детьми. В частности, объясняют, что такое травля и почему ее нельзя терпеть.

Третий уровень предполагает индивидуальную работу и с жертвой, и с агрессором.

Четвертый уровень направлен на взаимодействие с родителями, когда их (законных представителей) привлекают к процессу в качестве партнеров.

Финский подход к проблеме представлен доказательной программой KiVa. Группа исследователей из Турку по заказу министерства образования разработала программу, включающую три направления: 1) уроки, встроенные в штатное расписание, на которых детям демонстрируют, позицию жертвы и молчаливого свидетеля; 2) алгоритм действий для учителя; 3) ежегодное анкетирование. При этом главный акцент KiVa строится не на агрессоре или жертве, а на свидетеле. Именно молчание, по логике авторов, питает травлю.

Российская практика: школьные службы примирения и общественные инициативы

В России основным форматом антибуллинговой работы выступают школьные службы примирения (ШСП). Модель основана на восстановительном подходе: жертва и агрессор встречаются в присутствии медиатора, а сама технология включена Минпросвещения РФ в методические рекомендации по профилактике буллинга [16].

Практический кейс из отечественной педагогической среды наглядно показывает, как работает данный механизм. В одной из школ Краснодара семиклассница подвергалась кибербуллингу со стороны одноклассниц, после чего сотрудниками ШСП была проведена восстановительная работа. На очную встречу пришли тринадцать человек, включая инициаторов травли, свидетелей и пострадавшую сторону с группой поддержки [17].

Итогом встречи стали взаимные извинения и подписание соглашения о нейтралитете, последующий мониторинг показал, что травля прекратилась. Своевременное вмешательство медиатора прервало эскалацию конфликта до того, как жертва могла превратиться в агрессора, как это показано в фильме «Все умрут, а я останусь».

Помимо государственных программ, в России успешно реализуются независимые общественные инициативы. Ярким примером служит проект «Травли НЕТ» в котором производится обучение практикующих педагогов и психологов методикам раннего распознавания и предотвращения буллинга [18].

Таким образом, если в Норвегии и Финляндии антибуллинговая политика интегрирована в государственную систему образования, то в России работающие модели держатся на эффективном сочетании опыта ШСП и крупных общественных проектов. Однако конечный результат в обоих случаях одинаков: травля и

сопутствующая ей микропреступность прекращаются тогда, когда вмешательство взрослых носит системный, осознанный и своевременный характер.

Роль профессиональных компетенций педагога и пошаговый алгоритм действий классного руководителя

Как подчеркивают кандидаты психологических наук Е. А. Быкова и С. В. Истомина, процессы травли не способны угаснуть самостоятельно. В любых ситуациях требуется своевременная защита и содействие всем участникам конфликта [7]. Важны не методы сами по себе, а педагог, который их применяет. Как отмечает кандидат педагогических наук П. М. Алексеева, успешность образовательного процесса в меняющихся социокультурных условиях зависит от того, насколько преподаватель способен проектировать свое мышление и отходить от жестких алгоритмических шаблонов [8, с. 29].

На практике это реализуется по трём основным направлениям:

1. Систематический мониторинг климата: при котором необходимо не разовое тестирование в начале учебного года, а регулярные отслеживания динамических изменений. Важно, что результаты не следует обсуждать в классе, их используют только для планирования работы.

2. Интерактивные формы работы. Целесообразно проводить классные часы с элементами тренинга и деловых игр, направленные на развитие у детей навыков разрешения споров без насилия.

3. Единое профилактическое пространство: в котором требуется четкая координация всех участников образовательного процесса: классного руководителя, социального педагога, психолога и родителей.

Описанные направления работы составляют практическую основу профессиональных компетенций педагога. Они определяют конкретные действия учителя в повседневной практике. Как показывает опыт, эмоциональное и бессистемное реагирование классного руководителя на конфликт только усугубляет ситуацию. Поэтому профессиональные навыки учителя должны быть четко структурированы. Реализовать их на практике позволяет системный алгоритм экстренного реагирования, который включает пять последовательных этапов:

Этап 1. Локализация конфликта и обеспечение безопасности. Предполагает немедленное прекращение деструктивных действий, разделение участников и стабилизацию психоэмоционального состояния пострадавшего ребенка. Публичное

обсуждение инцидента на данном этапе недопустимо во избежание вторичной травматизации.

Этап 2. Документальная фиксация и информирование. Включает письменное уведомление администрации образовательной организации. Проведение раздельных индивидуальных консультаций с родителями (законными представителями) обучающихся для формирования единой партнерской позиции школы и семьи.

Этап 3. Комплексная диагностика. Направлена на выявление скрытых причин конфликта посредством индивидуальных бесед с участниками и свидетелями. Параллельно проводится исследование групповой динамики класса с применением социометрии.

Этап 4. Проектирование индивидуального и группового вмешательства. Предполагает психологическую поддержку жертвы, перенаправление деструктивной активности агрессора в социально значимое русло, а также проведение тематических тренингов со свидетелями травли (в том числе с использованием методов кинопедагогики и разбором превентивных кейсов).

Этап 5. Профилактика рецидивов. Заключается в усилении педагогического контроля в зонах повышенного риска, ведении дневника наблюдений и систематическом проведении краткосрочных классных часов. При девиантном поведении подростков к работе привлекаются профильные специалисты, а также инспекторы ПДН.

Важно понимать, что предложенный алгоритм не является универсальным шаблоном. Конкретное содержательное наполнение каждого этапа зависит от возраста детей, характера конфликта и доступных ресурсов школы.

Заключение

В сиквеле фильма «Матрица» есть сцена, где персонаж Меровинген произносит монолог «о причинности». Нить его рассуждений сводится к простой истине: каждое действие вызывает противодействие, а любая причина порождает следствие. Человек в этой схеме является лишь передаточным звеном, потому что он не выбирает свои поступки, а только реагирует на внешние раздражители.

Школьный буллинг и микропреступность без вмешательства взрослых развиваются по точно таким же законам причинности. Мелкие обиды ведут к краже личных вещей, кража провоцирует порчу имущества, а порча перерастает в радикальный ответ. Каждое последующее звено вырастает из предыдущего шага и если никто не вмешивается в процесс, то цепочка насилия не прерывается.

Важнейшим элементом практической работы может стать кинопедагогика как метод управляемого воздействия на «молчаливое большинство» класса. Совместный разбор деструктивного поведения на примере сюжетов кинопроизведений позволяет трансформировать пассивных свидетелей конфликта и одновременно лишить агрессоров поддержки в школьной среде.

Школьный буллинг и сопутствующая ему микропреступность представляют собой динамическую спираль, где каждый новый виток держится на безнаказанности предыдущего. Однако это деструктивное развитие может остановить педагог с развитыми профессиональными компетенциями в области конфликтологии. В результате профилактический эффект может быть достигнут еще на начальной стадии микропреступлений.

Список литературы

1. Волкова Е. Н. Подростковый буллинг: направления профилактической работы и организация помощи // Вестник практической психологии образования. 2019. Т. 16, № 3. С. 50–57.
2. Неборский Е. В., Козлов И. И., Клипакова Д. М. Кинопедагогика: теоретическая область, средство обучения и воспитания, образовательный тренд // ЦИТИСЭ. 2024. № 3 (41). С. 370–384.
3. Ситникова О. В. Кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2020. № 4. С. 125–142.
4. Собкин В. С., Маркина О. С. Влияние опыта переживания «школьной травли» на понимание подростками фильма «Чучело» // Вестник практической психологии образования. 2009. № 1 (6). С. 48–57.
5. Челышева И. В. Герменевтический анализ советских игровых фильмов эпохи застоя (1969–1984) на школьную тему // Медиаобразование. 2018. № 1. С. 97–107.
6. Баева Л. В. Скулшутинг как глобальный феномен: «американская эпидемия» в России // Век глобализации. 2024. № 3. С. 142–154.
7. Быкова Е. А., Истомина С. В. Проблема профилактики буллинга в образовательной организации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22, № 3. С. 75–78.
8. Алексеева П. М. Проектирование педагогического мышления преподавателя вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-1. С. 28–31.
9. Kalogerakis Z., Tsaousis I., Nikiforidou Z. Prevalence of Bullying and Its Co-Occurrence with Aggression and Mental Health Problems in Greek Adolescents // Children. 2022. Vol. 9, № 7. P. 1–18.
10. Limber S. P., Olweus D., Wang W., Masiello M., Breivik K. Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large-scale study of U.S. students in grades 3–11 // Journal of School Psychology. 2018. Vol. 69. P. 56–72.

Список источников

11. Three quarters of Brits are «micro-criminals» // YouGov: сайт. URL: yougov.com (дата обращения: 06.09.2026).
12. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53. Ст. 7598.
13. Цицерон М. Т. Речь в защиту Тита Анния Милона // Речи: в 2 т. Москва: Изд-во АН СССР, 1962. Т. 2. С. 120–145.
14. Макаренко А. С. Воспитание характера в школе // Педагогические сочинения: в 8 т. Москва: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 207–210.
15. В российских школах запустят единое школьное телевидение // РБК. 2026. 30 сент. URL: https://www.rbc.ru/society/30/09/2026/6abcfc409a7947561e7e1f78 (дата обращения: 02.10.2026).
16. О развитии сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях: Методические рекомендации: утв. Минпросвещения России 28.04.2020 № ДГ-375/07 // Официальные документы в образовании. 2020. № 15.
17. Кононова О. В. Восстановительные технологии профилактики буллинга в образовательной среде // Б17.ру: профессиональное сообщество психологов. 29.11.2021. URL: b17.ru (дата обращения: 16.09.2026).
18. Программа «Травли НЕТ»: благотворительный проект: официальный сайт. Москва, 2026. URL: https://travli24.net (дата обращения: 16.09.2026).

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Дата публикации 06.10.2026

УДК 376.3

Ежакова Н.И. Влияние общего недоразвития речи на формирование самооценки у старших дошкольников

Ежакова Нина Ивановна
магистрант 2 курса, ГБОУВО РК КИПУ им. Февзи Якубова, г. Симферополь
ninylya25@mail.ru

The influence of general speech underdevelopment on the formation of self-esteem in older preschoolers

Ezhakova Nina Ivanovna
second-year master's student of KIPU named after. Fevzi Yakubova, Russia, Simferopol

Аннотация. В статье рассматривается влияние общего недоразвития речи (далее – ОНР) на формирование самооценки у детей старшего дошкольного возраста. Проанализирована структура самооценки и особенности её развития в дошкольном периоде, а также раскрыта специфика речевых и психологических нарушений при ОНР. Особое внимание уделяется механизмам влияния речевых трудностей на личностное развитие ребёнка: коммуникативным неудачам, реакциям социального окружения, ограничениям в игровой деятельности и особенностям эмоционально-волевой сферы. Для достижения поставленной цели применялся комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретический анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме становления самооценки у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Использование данного метода позволило выявить ключевые закономерности взаимосвязи речевого недоразвития и становления самооценочных представлений, а также определить эффективные направления психолого-педагогического сопровождения детей указанной категории.

Научная новизна темы заключается в том, область изучения находится на стыке нескольких дисциплин (логопедия, возрастная психология, специальная психология) и раскрывает взаимосвязь речевого дефекта с личностным развитием. Понимание данных механизмов играет огромную роль в становлении и развитии грамотной речи ребенка.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы для комплексной диагностики и коррекции ОНР с учетом личностных особенностей, в рамках целенаправленной работы по формированию адекватной самооценки у детей с речевыми нарушениями, а также при разработке программ подготовки к школе и профилактике школьной дезадаптации.

Цель данной статьи – проанализировать, каким образом ОНР влияет на формирование самооценки у детей старшего дошкольного возраста, выявить механизмы этого влияния.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, речевое нарушение, процесс формирования, самооценка, старшие дошкольники.

Abstract. This article examines the impact of general speech underdevelopment (hereinafter referred to as GSU) on the formation of self-esteem in older preschool-aged children. It analyzes the structure of self-esteem and its developmental characteristics during the preschool period, while also outlining the specific nature of the speech and psychological impairments associated with GSU. Particular attention is paid to the mechanisms by which speech difficulties influence a child's personal development—specifically communicative failures, reactions from the social environment, limitations in play activities, and characteristics of the emotional-volitional sphere. To achieve the study's objective, a set of complementary research methods was employed: a theoretical analysis of psychological, pedagogical, and specialized literature regarding the communicative development of older preschool children with GSU; and the synthesis and systematization of best practices in remedial work, identifying the most effective techniques for verbal and non-verbal interaction among older preschoolers. These methods made it possible to identify key patterns in the relationship between speech underdevelopment and the formation of self-esteem, as well as to determine effective approaches for the psychological and pedagogical support of this group of children.

The aim of this article is to analyze how GSU affects the formation of self-esteem in older preschool children, to identify the mechanisms behind this influence, and to substantiate the need for a comprehensive (speech therapy, psychological, and family-oriented) approach to remediation—one aimed not only at overcoming speech impairments but also at fostering healthy self-esteem and successful socialization.

Keywords: general speech underdevelopment, speech disorder, developmental process, self-assessment, older preschoolers.

Введение. Старший дошкольный возраст – период интенсивного становления личности, когда ребёнок начинает осознавать себя субъектом деятельности и общения, оценивать собственные возможности и сравнивать себя со сверстниками. Именно в это время закладываются основы самооценки – сложного личностного образования, которое во многом определяет дальнейшее развитие, успешность обучения и социальную адаптацию.

Для детей с ОНР этот процесс имеет специфические особенности. Речевые трудности накладывают отпечаток не только на коммуникативную сферу, но и на эмоционально-волевую, когнитивную и личностную сферы. Нередко именно искажённая самооценка становится тем барьером, который затрудняет коррекционную работу и интеграцию ребёнка в социум.

Коммуникативные навыки у детей с ОНР формируются значительно успешнее в том случае, если образовательная работа носит системный, последовательный и практико-ориентированный характер [1].

Целью исследования является изучение особенностей формирования самооценки у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), выявление механизмов влияния речевых нарушений на личностное развитие ребёнка.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

2. Обобщение и систематизация передового практического опыта коррекционной работы с выделением наиболее продуктивных приёмов вербального и невербального взаимодействия старших дошкольников.

Теоретической основой исследования коммуникативного развития детей служат фундаментальные положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского [5], согласно которым речь и мышление развиваются в процессе социального взаимодействия, а дефект создает «социальный вывих», преодолеваемый через специально организованную среду и опосредованное общение. Именно эта идея лежит в основе современного понимания коррекционной работы.

Исследования (Т. Н. Волковская [2], Г. В. Чиркина [3], Л. М. Шипицына [6] и др.) показывают, что у старших дошкольников с ОНР:

– заниженная самооценка встречается значительно чаще, чем у сверстников с нормальным речевым развитием;

– самооценка часто носит парциальный характер: ребёнок может высоко оценивать свои физические качества и низко — речевые и коммуникативные;

– наблюдается диссоциация между реальными достижениями и их оценкой ребёнком;

– уровень притязаний нередко не соответствует возможностям.

Особый интерес представляет специфическая реакция ребенка с ОНР на успех и неуспех. После успешно выполненного задания дети с ОНР часто переходят не к более трудному, а к более легкому заданию. Исследователи Л. М. Шипицына и Т.Н. Волковская объясняют это формированием защитной реакции – стремлением «поддержать успех на заниженном уровне». Это косвенно подтверждает, что за внешне завышенными притязаниями может скрываться неуверенность в своих силах и страх неудачи.

Г.В. Чиркина обращает внимание на то, что особенности речевого развития детей с ОНР сочетаются с нарушениями коммуникативной функции, что выражается в снижении потребности в общении, несформированности способов коммуникации и особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, негативизм). Таким образом, автор заложила основу для понимания того, что речевой дефект не изолирован, а встроен в систему личностных переживаний ребёнка, что создаёт

предпосылки для формирования заниженной самооценки у наиболее уязвимой группы дошкольников с ОНР.

В отечественной специальной педагогике накоплен значительный теоретический и эмпирический материал, касающийся природы коммуникативных нарушений при различных нозологиях. Исследования Р.Е. Левиной [7] раскрывают механизмы системного недоразвития речи при первичных речевых патологиях; работы Е.А. Стребелевой [4, 8] и Н.Д. Шматко [9] посвящены особенностям коммуникации у детей с интеллектуальными нарушениями, где дефицит общения носит вторичный характер, будучи обусловленным недостаточностью познавательных процессов.

Р.Е. Левина – основоположник системного подхода к анализу речевых нарушений. Её концепция ОНР впервые теоретически обосновала связь первичного дефекта с вторичными отклонениями в познавательной сфере. Исходя из концепции автора, можно сделать заключение о том, что внешние проявления речевого и познавательного недоразвития могут быть сходными, но их психологическая структура различна и зависит от природы первичной недостаточности. Р. Е. Левиной также разработано учение о связи устной и письменной речи, методы предупреждения нарушений письма.

Исследователи Е.А. Стребелева и Н.Д. Шматко установили, что дефицит общения у детей с интеллектуальными и речевыми нарушениями носит вторичный характер: он обусловлен недостаточностью познавательных процессов. Е.А. Стребелева выделила три группы дошкольников по владению речью: не владеющие речью; владеющие небольшим объёмом слов и фраз; с формально развитой речью. Важный вывод, который можно сделать: даже у детей с формально сохранной речью она остаётся ситуативной, оторванной от деятельности и не выполняет функцию средства усвоения знаний. Н.Д. Шматко исследовала модели интеграции детей с ОВЗ, подчёркивая необходимость систематической коррекционной помощи внутри образовательного учреждения.

Обобщив все вышеизложенное, можно сделать вывод, что при первичных речевых патологиях (согласно Р.Е. Левиной) коммуникативные нарушения имеют системный характер, но познавательная сфера первично сохранна; при интеллектуальных нарушениях (по Е. А. Стребелевой, Н.Д. Шматко) дефицит общения вторичен и обусловлен недостаточностью познавательной деятельности. Это разграничение имеет ключевое дифференциально-диагностическое значение.

Зарубежные подходы (теория привязанности Дж. Боулби, социально-когнитивная теория А. Бандуры, концепция «обучения через наблюдение») дополняют картину, акцентируя внимание на роли раннего эмоционального опыта, моделирования социального поведения и влияния среды на формирование речевых паттернов. В последние десятилетия значительное развитие получили исследования в области альтернативной и дополнительной коммуникации (AAC), доказывающие, что отсутствие вербальной речи не является препятствием для полноценного общения при условии подбора адекватных замещающих средств (PECS, пиктограммы, жестовые системы).

Зарубежные подходы дополняют отечественную картину, смещая акцент с нозологической специфики на универсальные механизмы развития коммуникации как фундамента формирования самооценки.

Так, теория привязанности Дж. Боулби рассматривает раннюю эмоциональную связь с матерью как фундамент для всех последующих отношений и познавательной активности. Качество первичной привязанности закладывает фундамент самооценки ещё до появления речи. Ребёнок с надёжной привязанностью усваивает: «Я ценен, меня слышат, мои сигналы важны» — это ядро здоровой самооценки. При амбивалентной или избегающей привязанности формируется искажённое самоощущение: «Я недостаточно хорош», «Мои потребности обременительны». Отдалённые последствия — неспособность к близости и отвержение отношений — это уже защитная стратегия для хрупкой самооценки, когда человек заранее отказывается от контакта, чтобы не пережить отвержение.

Социально-когнитивная теория А. Бандуры объясняет, как дети осваивают коммуникативные паттерны через наблюдение за значимыми другими. Если окружающая среда демонстрирует успешные модели, а ребёнок получает опыт удачной коммуникации, самоэффективность растёт. Если же ребёнок терпит неудачи и не видит успешных примеров – формируется низкая коммуникативная самооценка, которая сама становится барьером: ребёнок избегает взаимодействия ещё до того, как столкнётся с реальными трудностями.

Можно сделать следующий вывод о том, что самооценка при речевых нарушениях – это не следствие дефекта речи, а следствие нарушенных условий её формирования. Она складывается на пересечении эмоционального принятия (привязанность) и опыта успешности (самоэффективность). Поэтому коррекционная работа, направленная только на речь, но игнорирующая эти два уровня, не устраняет главного – искажённого представления ребёнка о собственной ценности и

способности быть услышанным. Восстановление самооценки требует одновременной работы с эмоциональной базой, средой успешных моделей и доступными средствами коммуникации.

Анализ литературы позволяет выделить устойчивое противоречие: при наличии широкого арсенала теоретических знаний и методических разработок, их практическая интеграция в единую систему коррекционной работы остается фрагментарной. Часто логопедические, психологические и педагогические воздействия существуют параллельно, без междисциплинарной координации, что снижает их совокупную эффективность. Кроме того, большинство исследований ориентированы на отдельные нозологические группы, тогда как в условиях инклюзивного образования педагог сталкивается с гетерогенными группами детей, что требует выделения универсальных «мишеней» коррекции.

Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. В психологии её рассматривают как компонент самосознания, тесно связанный с уровнем притязаний, мотивацией достижения и эмоциональным состоянием человека.

По уровню самооценка может быть адекватной, завышенной или заниженной; по устойчивости – стабильной и неустойчивой; по характеру – общей и парциальной (частной).

Старший дошкольник (5-7 лет) проходит путь от ситуативной, недифференцированной самооценки к более устойчивой и осознанной. Ключевые механизмы:

– оценка взрослого становится ориентиром, но постепенно ребёнок учится отделять её от собственного мнения;

– сравнение со сверстниками в игре и продуктивной деятельности;

– рефлексия собственных успехов и неудач;

– освоение социальных норм и правил.

К концу дошкольного возраста самооценка начинает выполнять регулирующую функцию: ребёнок способен предвидеть результат своей деятельности и корректировать поведение.

ОНР – это сложное речевое расстройство, при котором нарушены все компоненты речевой системы (фонетика, лексика, грамматика) при сохранном слухе и интеллекте.

Помимо речевых нарушений, у детей с ОНР наблюдаются:

– снижение речевой активности, речевой негативизм;

– трудности в установлении контактов со сверстниками;

– повышенная тревожность, эмоциональная неустойчивость;

– недостаточная сформированность произвольной регуляции;

– отставание в развитии вербально-логического мышления;

– особенности внимания и памяти.

Эти характеристики создают особый фон, на котором формируется самооценка.

Ребёнок с ОНР часто сталкивается с ситуацией, когда его не понимают сверстники и взрослые. Это порождает чувство неуспеха в общении, страх речевого высказывания (логофобию), отказ от участия в коллективных играх и занятиях.

Постепенно такие переживания закрепляются и переносятся на оценку себя в целом: «Я плохой, потому что не умею говорить».

Отношение взрослых и сверстников к ребёнку с речевыми проблемами может быть различным:

– гиперопека: ребёнка жалеют, ограждают от трудностей, что формирует завышенную или инфантильную самооценку;

– игнорирование: речевые трудности не замечаются, ребёнок не получает необходимой поддержки;

– негативные реакции: насмешки, замечания, передразнивание, что ведёт к стойкому снижению самооценки.

Наиболее неблагоприятным является сочетание насмешек сверстников и равнодушия взрослых.

Отношение ребенка к своему речевому нарушению накладывает отпечаток и на игровую деятельность, так как игра является ведущей деятельностью дошкольника и важнейшим источником самооценки. Так, дети с ОНР часто берут на себя второстепенные роли, избегают ролей, требующих развёрнутых реплик, отказываются от игр с правилами, где нужно договариваться.

Это ограничивает возможности для самореализации и подкрепляет негативные представления о себе.

Исходя из вышесказанного, можно выделить особенности эмоционально-волевой сферы у старших дошкольников с ОНР, а именно: повышенная тревожность, склонность к фрустрации, низкая стрессоустойчивость и быстрая утомляемость.

Эти особенности усиливают уязвимость самооценки, делают её неустойчивой, зависимой от внешних оценок.

При этом важно отметить, что ОНР не является фатальным фактором: при своевременной коррекции и благоприятной социальной ситуации самооценка может нормализоваться.

Логопедическая работа обязательно должна вестись с учётом личностных особенностей. Коррекция должна быть не только речевой, но и личностно ориентированной. Для этого на каждом занятии создается ситуация успеха, речевые нагрузки дозируются с учетом возрастных особенностей, используются наглядные средства (картинки, карточки, настольно-печатные игры), постепенно усложняются коммуникативные задачи.

Работа с эмоционально-волевой сферой в рамках формирования самооценки включает в себя упражнения на релаксацию и снятие тревожности, а также развитие навыков самоконтроля и саморегуляции.

Особое внимание уделяется взаимодействию с семьёй. Родителям важно избегать сравнения ребёнка с более успешными сверстниками, хвалить за реальные достижения, а не за результат «как у всех», создавать дома спокойную, доброжелательную атмосферу, участвовать в коррекционном процессе, выполняя рекомендации логопеда.

Педагогу также необходимо формировать позитивное отношение сверстников. Для этого педагог способствует включению детей с ОНР в коллективные игры с чётко распределёнными ролями, учит сверстников толерантному отношению к речевым особенностям, в ходе занятий активно использует командные формы работы, где важен вклад каждого ребенка.

На занятиях также большое внимание уделяется развитию рефлексии и формированию адекватной самооценки. Например, ведутся беседы о том, что получается хорошо, а что — пока нет, дети составляют «дневник достижений», в конце каждого занятия коллективно обсуждаются ситуации успеха и неудачи без осуждения. Педагог-психолог формирует у детей умение сравнивать себя с собой вчерашним, а не только с другими.

Согласно требованиям ФГОС [10], формирование коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) является обязательным компонентом образования.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать выводы о том, что коррекция должна быть комплексной и личностно ориентированной, включающей логопедическую работу, развитие эмоционально-волевой сферы, поддержку семьи и формирование толерантного отношения сверстников. Ключевым условием

результативности обучения является создание ситуаций успеха, развитие рефлексии и обучение ребёнка сравнивать себя с собой вчерашним, а не только с другими, что обеспечивает становление адекватной самооценки и полноценную социализацию.

Таким образом, формирование здоровой самооценки – это тот фундамент, на котором строится успешная коррекция речи и полноценная социализация. И чем раньше начинается эта работа, тем больше шансов, что ребёнок войдёт в школьную жизнь уверенным в себе и открытым к общению.

Список литературы

1. Нормуродова Н. И. Формирование коммуникативных навыков у детей с особыми потребностями / Н. И. Нормуродова. / Экономика и социум, 2026. – № 4 (143) – 2. – С. 1120-1122.
2. Волковская Т.Н. К вопросу о концептуальных основах логопсихологии / Т. Н. Волковская. / Культурно-историческая психология, 2008. – Том 4, № 3. – С.3-10.
3. Чиркина Г.В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей / Г. В. Чиркина. / Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета, 2012. - № 2 (22) – С.155-166.
4. Стребелева, Е.А. Современные научные достижения в олигофренопедагогике: проблемы и ресурсы / Е.А. Стребелева. /Специальное образование, 2024. – № 2 (74). – С. 20-35.

Список источников

5. Мышление и речь; Психология искусства: Вопросы детской психологии / Лев Выготский. – Москва: Эксмо, 2024. – 845 с. – (Три главных произведения. Библиотека избранных сочинений).
6. Специальная психология: учебник для академического бакалавриата /под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 287 с. – Серия: Бакалавр. Академический курс.
7. Логопедия. Основы теории и практики / Р. Е. Левина. – Москва: Советские учебники, 2025. – 368 с.
8. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: методические пособие для педагога- дефектолога. Изд. 2-ое, испр. и доп./ Е.А. Стребелева. – Владос, 2004. – с. 175 с.
9.Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / [Н.Д. Шматко и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. – 9-е изд. – М: Просвещение, 2020. – 182 с.
10. Приказ Министерства просвещения РФ от 23 ноября 2022 г. № 1014 "Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования" [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405897653/.

Дата публикации 22.10.2026

УДК 159.9

Кнышова Ю.В. Актуальные методы психологической реабилитации разведенных женщин и вдов

Кнышова Юлия Владимировна
магистрант 3-го курса Московского психолого-социального университета (МПСУ)
Россия, г. Москва
jvk2012@mail.ru

Current methods of psychological rehabilitation for divorced women and widows

Knyshova Yuliya Vladimirovna
second-year master's student at Moscow Psychological and Social University (MPSU)
Russia, Moscow

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ актуальных направлений и методов психологической реабилитации женщин, переживающих кризис утраты супружеских отношений вследствие развода или овдовения. На основе сопоставления отечественных исследований 2012–2024 гг. дифференцированы ключевые мишени помощи: преодоление ролевых конфликтов, ригидности и самообвинения при разводе и купирование симптомов посттравматического стресса, гипервозбудимости и соматизации аффекта при овдовении (особенно в случае внезапной смерти супруга). Выявлена нелинейная временная динамика копинг-стратегий (спад положительной переоценки на средних сроках при ее актуализации в отдаленной перспективе) и обоснована буферная роль безусловного самопринятия в снижении аутоагрессии и конфликтности. Систематизирована трехэтапная модель реабилитации (купирование острой симптоматики с опорой на внешние ресурсы, когнитивно-поведенческая реконструкция самоотношения, восстановление временной трансспективы и автономии) в сочетании с гетерогенными по сроку утраты онлайн-группами поддержки, а также критически оценены методологические ограничения проанализированных эмпирических работ.

Ключевые слова: психологическая реабилитация, развод, вдовство, кризис утраты, самоотношение, безусловное самопринятие, копинг-стратегии, группы поддержки.

Abstract. The article presents a theoretical analysis of current approaches and methods of psychological rehabilitation for women experiencing the crisis of marital loss due to divorce or widowhood. Based on a comparative analysis of Russian studies (2012–2024), key intervention targets are differentiated: overcoming role conflicts, rigidity, and self-blame in divorce versus reducing post-traumatic stress, hyperarousal, and somatization in widowhood (particularly following sudden bereavement). A nonlinear temporal trajectory of coping strategies (a medium-term decline in positive reappraisal followed by its long-term reactivation) is identified, and the buffering role of unconditional self-acceptance in reducing self-blame and conflict is substantiated. A three-stage rehabilitation model (acute stabilization via external resources, cognitive-behavioral reconstruction of self-attitude, and restoration of temporal perspective and personal autonomy) integrated with support groups

heterogeneous by time since loss is systematized, alongside a critical evaluation of the methodological limitations of the analyzed empirical studies.

Keywords: psychological rehabilitation, divorce, widowhood, crisis of loss, self-attitude, unconditional self-acceptance, coping strategies, support groups.

Введение. Трансформация института современной семьи сопровождается устойчиво высокой частотой расторжения браков и кризисных деструкций семейных систем. Распад супружеского союза в результате развода либо смерти партнера относится к числу наиболее разрушительных стрессоров жизненного пути человека, коренным образом дестабилизирующих социальный статус, ролевую структуру и психологическое благополучие женщины. Традиционные формы социально-психологической помощи нередко оказываются фрагментарными, фокусируясь либо исключительно на юридических и бытовых вопросах, либо на купировании острой аффективной симптоматики без долгосрочной личностной реабилитации.

Анализ данной проблематики требует операционализации базовых понятий исследования и определения их иерархического соотношения. Под психологической реабилитацией женщин в ситуации утраты супружества понимается системный, поэтапный процесс восстановления нарушенного психоэмоционального равновесия, целостности самоотношения, связной временной трансспективы и социально-ролевой дееспособности личности после распада брака или смерти супруга. Безусловное самопринятие операционализируется в рамках когнитивно-поведенческого подхода как устойчивая когнитивно-оценочная установка личности, предполагающая безоговорочное признание собственной ценности независимо от жизненных неудач, утраты брачного статуса и одобрения со стороны окружающих. Копинг-стратегии (стратегии совладающего поведения) определяются как осознанные когнитивные, эмоциональные и социально-поведенческие способы адаптации личности к кризисным изменениям среды, направленные на регуляцию аффективного напряжения и разрешение проблемной ситуации. В структуре реабилитационного процесса данные понятия соотносятся как целевой рамочный процесс (макроуровень), внутриличностный когнитивный механизм-модератор (микроуровень) и инструментально-поведенческая реализация адаптации (мезоуровень): психологическая реабилитация задает поэтапную систему помощи, внутри которой развитие безусловного самопринятия нивелирует деструктивное самообвинение и аутоагрессию, формируя когнитивную опору для перехода женщины от защитного избегания и изоляции к конструктивным копинг-стратегиям (поиску социальной поддержки, планированию решения проблемы и положительной переоценке кризисного опыта).

Научная новизна настоящего исследования заключается в интегративном сопоставлении психологических феноменов развода и овдовения как двух модальностей кризиса утраты супружества, а также в систематизации современных доказательных методов психологической реабилитации женщин с учетом динамики копинга, структуры самоотношения и ресурсов виртуальных сообществ взаимопомощи.

Цель исследования – теоретико-методологический анализ актуальных методов и поэтапных программ психологической реабилитации женщин, переживающих деструкцию брака вследствие развода или овдовения, включающий сопоставление четырехэтапной программы эмоционально-личностного сопровождения А. А. Баранова и Г. Л. Протопоповой, трехэтапной модели кризисного консультирования И. М. Пономаревой, когнитивно-поведенческих интервенций по формированию безусловного самопринятия (рационально-эмотивно-поведенческая терапия А. Эллиса), копинг-ориентированной поддержки, а также трехэтапных онлайн-программ и сетевых групп взаимопомощи. Оценка эффективности анализируемых методов и программ проводится по четырем критериям: 1) купирование острой аффективной, депрессивной, посттравматической и соматовегетативной симптоматики; 2) конструктивная перестройка самоотношения (снижение аутоагрессии, чувства вины и конфликтности при укреплении безусловного самопринятия); 3) оптимизация репертуара копинг-стратегий (преодоление изоляции и избегания в пользу поиска социальной поддержки, планирования и положительной переоценки); 4) реконструкция временной трансспективы и восстановление личностной автономии, включая профилактику ролевых нарушений в детско-родительской подсистеме.

Методы. В качестве теоретической основы работы выступили системная концепция психологии переживания критических ситуаций, положения когнитивно-поведенческого направления (рационально-эмотивно-поведенческая терапия), психология посттравматического стресса и теории совладающего поведения. Исследование опирается на аналитическое обобщение, теоретическое моделирование и сравнительный анализ результатов новейших отечественных эмпирических исследований (2012–2024 гг.), посвященных психологическому сопровождению лиц в ситуации утраты семейных связей. Эмпирическую и теоретическую базу обзора составили 10 профильных отечественных публикаций, отобранных по критериям релевантности теме кризиса утраты супружеских отношений (развода и вдовства), описания мишеней или этапов психологической помощи и наличия

психодиагностических либо клинико-психологических данных. В ходе анализа сопоставлялись параметры выборок, исследовательские дизайны (сравнительный, корреляционный, квазиэкспериментальный и теоретико-обзорный), диагностические методики и статистическая обоснованность выводов. Методологическим ограничением работы выступает опора на ограниченную выборку отечественных источников, большинство из которых выполнено на небольших по объему выборках и имеет поперечный (срезовый) или корреляционный дизайн, что учитывалось при критической оценке надежности и границ обобщения представленных результатов.

Результаты. Критическая деструкция супружеских отношений представляет собой системное событие, выводящее личность из состояния динамического равновесия. Разрушение устойчивого диадического взаимодействия лишает женщину привычных эмоциональных опор и требует глобальной перестройки повседневного функционирования. Как справедливо отмечают А. А. Баранов и Г. Л. Протопопова, «ситуация расторгнутого брака меняет регламент жизни личности (разрушает привычный уклад жизни; способствует неопределенности будущего), изменяет эмоциональную сферу, ограничивая ее автономность» [1, с. 146]. В рамках системного моделирования авторы структурируют критическую жизненную ситуацию по четырем уровням (сенситивному, эмоциональному, интеллектуальному и поведенческому), подчеркивая, что продуктивным итогом преодоления кризиса становится «возникновение новых мотивов и перестройка мотивационной структуры после развода» [1, с. 147].

Феноменологическая близость психологического состояния женщин при разводе и овдовении обусловлена единой системной природой семьи. Разрыв брачных уз субъективно воспринимается личностью как катастрофическое крушение целостности бытия. Раскрывая сущность семейной деструкции, И. М. Пономарева подчеркивает: «Кризисный характер данного события (даже если развод осуществляется с согласия обоих партнеров) обусловлен тем, что семья является целостной системой и, когда она прекращает свое существование, это переживается ее участниками как символическая смерть отношений. Поэтому в кризисной психологии развод рассматривается как одна из ситуаций кризиса утраты» [2, с. 45]. Более того, исследователь указывает на идентичность процессуальной динамики переживания горя в обоих случаях: «Для переживания утраты в связи с разводом, расставанием партнеров свойственны те же стадии, что и для переживания утраты в связи со смертью близкого человека. При этом есть характерные особенности данного

процесса, выражающиеся в специфике переживаний, чувств и действий на каждой стадии» [2, с. 46].

Вместе с тем в ситуации овдовения травматический опыт приобретает предельную витальную необратимость, трансформируя всю структуру адаптационных механизмов личности. В масштабных исследованиях лаборатории психологии развития субъекта в нормальных и посттравматических состояниях Института психологии РАН под руководством Н. Е. Харламенковой показано, что «в разные периоды жизни взрослого человека переживание утраты близкого – ребенка, родителей и прародителей, супруга или супруги – вызывает выраженный по интенсивности травматический и посттравматический стресс» [3, с. 96–97]. Смерть брачного партнера выступает экстремальным триггером, провоцирующим стойкие психопатологические сдвиги. Как констатируют Н. Н. Казымова, Н. Е. Харламенкова и Д. А. Никитина, при переживании утраты «риск развития ПТСР высок у людей, потерявших ребенка (вне зависимости от его возраста); выявлены характерные психические реакции на утрату близкого – высокий уровень депрессии, чувство вины, беспомощность» [3, с. 97]. Данные закономерности определяют психоэмоциональный статус вдовы, сталкивающейся с одномоментным крушением привычной жизнедеятельности и эмоциональной депривацией.

Принципиальным аспектом для определения мишеней психологической реабилитации овдовевших женщин выступает этиология утраты. Анализ характера переживаемого стрессора позволяет дифференцировать симптомокомплекс последствий в зависимости от внезапности ухода супруга из жизни. Согласно эмпирическим данным Н. Н. Казымовой с соавторами, при внезапной смерти или несчастном случае ключевым дифференцирующим фактором становятся симптомы возбудимости: «Они проявляются, прежде всего, в повышенной раздражительности, агрессивности, напряженности и настороженности, связаны с нарушениями внимания и проблемами со сном. На поведенческом уровне это может отражаться в постоянной готовности к опасности и склонности к рискованным действиям» [3, с. 98]. Механизм подобной фиксации обусловлен когнитивным шоком: «Внезапность столкновения с угрозой жизни, возможность и близость смерти, кардинально меняет представления человека о мире, рождая в нем тревожное ожидание опасности» [3, с. 98].

Кроме того, внезапность утраты блокирует естественную аффективную разрядку горя, вследствие чего непрожитые эмоции соматизируются. Авторы подчеркивают: «При потере близкого в результате несчастного случая, ожидаемые

негативные эмоциональные состояния – страх, тревога, агрессия, гнев и др., скорее всего, подавляются, и проявляются в виде комплекса соматических симптомов, т. е. на телесном уровне. Внезапность известия о гибели значимого другого лишает человека возможности подготовиться к этому событию эмоционально, блокирует проявление адекватных реакций на ситуацию, создает ощущение непонимания со стороны других людей и ведет к изоляции от социума» [3, с. 98–99]. В противоположность этому, уход супруга вследствие длительного заболевания сопровождается астенизацией и иной картиной дезадаптации: «переживание утраты близкого по естественным причинам может сопровождаться симптомами депрессии, проявляющимися в виде потери интереса к жизни, в снижении мотивации и волевой регуляции» [3, с. 98]. Высокие корреляционные связи интегрального уровня посттравматического стресса со всеми шкалами методики SCL-90-r (rs от 0,43 до 0,59 при p = 0,0000) свидетельствуют о том, что «наличие травматического опыта в прошлом сопряжено с высокой вероятностью проявления психопатологических состояний различного рода в настоящем» [3, с. 98].

Специфика нарушений в эмоциональной сфере при распаде брака вследствие развода также заключается в закреплении непродуктивных паттернов реагирования. Эмпирические данные показывают, что разрушение диадических отношений актуализирует широкий спектр негативных переживаний, препятствующих конструктивному совладанию. В исследовании А. А. Баранова и Г. Л. Протопоповой зафиксировано, что «у бывшего супруга, пережившего развод, на первый план, выходят такие непродуктивные эмоциональные реакции, как изоляция, покинутость и их последствия (одиночество) – все это вызывает деструкцию эмоциональной сферы личности» [1, с. 150]. При этом деструктивные изменения затрагивают и систему морально-оценочных суждений о собственном «Я». Лица, пережившие расторжение брака, демонстрируют высокий уровень ригидности и «испытывают такие эмоциональные реакции как беспокойство, аффективное уплощение, безволие, уныние, потрясение, чувство вины и стыда перед детьми и родственниками за своё бессилие сохранить семью» [1, с. 150]. Развитие подобных аффективных комплексов блокирует доступ к адаптивным ресурсам личности, поскольку сопутствующее «переживание неприятных чувств (страх, печаль, тоска, вина, гнев)» приводит к закономерному «обесцениванию многих других, значимых для женатых людей эмоциональных состояний (радость, удовлетворенность, интерес, мечтательность)» [1, с. 152].

Тяжесть последствий распада союза требует рассмотрения развода не просто как нормативного семейного кризиса, но как витальной травмы с высоким риском психологической декомпенсации. Исследуя глубину поражения личностных структур женщины, Л. Р. Долотказина указывает, что «разрыв супружеских отношений представляет для женщины вторую по значимости психологическую травму (на первом месте находится психологическая травма, связанная с потерей ребенка)» [4, с. 316]. В качестве иллюстрации остроты кризисной дезадаптации автор приводит следующее утверждение: «Около 12% женщин в послеразводный период совершают суицидальные попытки, так как не могут самостоятельно решить жизненную проблему» [4, с. 316]. Вместе с тем в цитируемой обзорной работе данный показатель представлен без указания первоисточника, характеристик выборки и методологии сбора данных, ввиду чего он не может некритично экстраполироваться на генеральную совокупность разведенных женщин и должен интерпретироваться лишь как указание на наличие суицидального риска в клинически осложненных случаях. Подобные экстремальные проявления кризиса сопряжены с развитием аффективных и поведенческих нарушений, влекущих за собой ухудшение соматического здоровья и социальной дезорганизации.

Центральной психологической мишенью, подвергающейся деформации в процессе разрушения семьи, выступает система самоотношения женщины. Вслед за разрушением диады происходит смещение баланса между компонентами самоуважения, аутосимпатии и самоуничижения в сторону аутоагрессивных тенденций. Развитие негативного вектора самоотношения закономерно парализует коммуникативную и адаптивную активность личности: «негативное самоотношение является причиной множества трудностей в общении, так как человек с подобным самоотношением изначально уверен в том, что окружающие люди относятся к нему с неодобрением, осуждением и непринятием» [4, с. 317]. Формирующееся депрессивное состояние подкрепляется чувством бессилия и эмоционального истощения, когда «женщина после развода чувствует себя уставшей и опустошенной» [4, с. 317].

Для построения дифференцированных реабилитационных программ принципиальное значение имеет учет характера личностных изменений, возникающих под воздействием травмы. Л. Р. Долотказина дифференцирует два преобладающих типа патопсихологического реагирования на разрушение брака: «При неврозоподобном типе обнаруживается выраженная эмоциональная нестабильность, выраженная интровертированность, ситуационно-депрессивная самооценка со склонностью к самообвинению, нестойкость уровня притязаний. При

психопатоподобном типе обнаруживается выраженная экстравертированность, высокий показатель нейротизма, раздражительность, неадекватные ситуации поведенческие реакции, хрупкость уровня притязаний, отсутствие мотивов самообвинения, снижение критичности к своему состоянию» [4, с. 316]. Данная дифференциация наглядно демонстрирует, что методы психологической коррекции не могут быть унифицированными: если при неврозоподобном типе реабилитация должна быть сфокусирована на снижении чувства вины и стабилизации самооценки, то при психопатоподобном типе первостепенной задачей становится развитие рефлексии, произвольного самоконтроля и купирование импульсивных реакций.

Концептуальным звеном, объединяющим феноменологию развода и вдовства, выступает психологический паттерн переживания утраты значимого Другого. Рассматривая эмоциональный отклик на крушение семейного союза через призму теории горя, Л. Р. Долотказина приводит классификацию И. А. Фурманова, где выделяются «несколько типов реакций на ситуацию утраты, среди них: замкнутость, изоляция и проблемы концентрации внимания, выражающиеся в чувствительности к разлуке, печали, тоске; вина за собственные мысли или поступки, вина, возложенная на супруга, характерное ощущение связи между способностью совершить какое-либо действие и наказанием; гнев, чувство озлобленности, как реакция на потерю близкого, аутоагрессия» [4, с. 317]. Сходство эмоционального симптомокомплекса подтверждает близость задач реабилитации женщин, перенесших развод, и овдовевших женщин, чье состояние также детерминировано разрушением объектных связей и крушением прежнего жизненного уклада.

Особую остроту переживание распада брачного союза приобретает в зрелом возрасте, когда разрушение семьи сопряжено с крушением сложившейся ролевой структуры и воспитанием детей в неполной семье. Согласно современным эмпирическим данным Е. Н. Устюжаниновой, «распад семьи часто воспринимается женщиной как доказательство ее неполноценности, что приводит к острому переживанию ею собственной несостоятельности, самообвинению» [5, с. 63]. В исследовании подчеркивается, что «чаще всего, развод тяжело переживается женщинами среднего возраста, что выражается в снижении уверенности в себе, повышении аутоагрессии, чувства вины, тревожности, депрессивных расстройствах» [5, с. 63]. Сравнительный анализ самовосприятия женщин, состоящих в браке, и разведенных женщин показывает, что «развод отрицательно влияет на некоторые аспекты самоотношения личности разведенных женщин, а именно аутосимпатию» [5, с. 66]. Данный дефицит самопринятия провоцирует тяжелые аффективные срывы:

«Зачастую для разведенных женщин характерны негативные эмоциональные проявления, такие как истерики, злость, раздражение, вынесение самоприговоров, вплоть до действий и поступков, приносящих вред самой себе» [5, с. 66].

Вместе с тем эмпирическое исследование выявляет выраженную внутреннюю противоречивость когнитивных защит у данной категории. С одной стороны, разведенные женщины демонстрируют смещение локуса контроля во внешнюю среду: они «в меньшей степени, чем женщины, находящиеся в браке, предполагают, что их жизнь находится в их собственных руках, они готовы винить за все неудачи других (что мешает им понять собственные ошибки)» [5, с. 67]. С другой стороны, личность активно ищет компенсаторные механизмы совладания с травмой через гиперболизацию интеллектуальных и деловых качеств. Е. Н. Устюжанинова констатирует, что «разведенные женщины по сравнению с состоящими в браке в целом большее значение придают своим способностями и уму, более высоко их оценивают», при этом «для разведенных женщин в большей степени важна профессиональная деятельность, и они большее значение придают своим успехам в ней» [5, с. 67]. Данный феномен ухода в трудовую активность может рассматриваться психологом как важнейший ресурсный якорь реабилитации, позволяющий стабилизировать социальный статус женщины и восстановить разрушенное чувство собственной компетентности.

Кроме того, реабилитационный процесс должен учитывать острую потребность разведенных женщин в социальной валидизации их переживаний. Е. Н. Устюжанинова подчеркивает, что «для разведенных женщин существенное значение имеет, то, как воспримут развод окружающие их люди, какую оценку дадут, поскольку от этого зависит, и мера поддержки, в которой они нуждаются» [5, с. 67]. Зависимость от внешних оценок на фоне нарушенного самоотношения диктует необходимость психологической коррекции когнитивных искажений.

Дифференциация задач психологической помощи требует детального учета стадийности брачно-семейного цикла, на которой произошла деструкция отношений. В комплексном исследовании Е. А. Ипполитовой и Ю. В. Шведенко показано, что глубина кризисного состояния женщин сопряжена с продолжительностью брака. Исследователи отмечают, что «в ситуации развода кризисное состояние возникает и развивается "на пике кризиса" – тогда, когда начинает субъективно ощущаться необходимость внутренних и внешних изменений жизни, связанных с отсутствием брачного партнера» [6, с. 50]. При этом анализ структуры кризиса осуществляется

через взаимосвязь четырех сфер: эмоциональной, когнитивной, поведенческой и временной.

Ключевым маркером кризисной дезинтеграции выступает нарушение временной трансспективы личности. Е. А. Ипполитова и Ю. В. Шведенко констатируют: «Изменение хода субъективного времени, его скорости, личностной включенности, насыщенности, глубины временной перспективы, прерывание связи "прошлое – настоящее – будущее" являются главнейшими признаками кризисного состояния личности, позволяющими не только определить наличие кризиса, но и выявить его суть, механизм протекания» [6, с. 51]. Сравнительный анализ групп женщин с разным супружеским стажем выявил, что «кризисное состояние женщин, проживших в браке от 8 до 18 лет, характеризуется большей степенью выраженности всех составляющих его компонентов, по сравнению с женщинами, переживающими развод на стадии семейного цикла от 1 до 7 лет» [6, с. 52]. У женщин с продолжительным стажем семейной жизни кризис протекает значительно тяжелее: «женщины, прожившие в браке от 8 до 18 лет, находятся в более "тяжелом" кризисном состоянии, так как у них присутствуют симптомы вегетативных расстройств, чего не обнаружено у женщин с опытом брачных отношений от 1 до 7 лет» [6, с. 52].

Наряду с этим результаты обследования указывают на то, что такие респонденты «расценивают свое прошлое как негативное, а настоящее – как фаталистическое. При этом женщины, прожившие в браке от 8 до 18 лет, в большей степени ориентированы на будущее, что может быть своего рода уходом от травмирующих переживаний прошлого и настоящего и вместе с тем ресурсом для разрешения кризиса» [6, с. 53]. Авторы приходят к заключению, что «у женщин, проживших в браке от 8 до 18, ориентация на будущее выступает ресурсом, на основе которого личность преодолевает кризис. Для этих женщин более характерно простраивание жизненной перспективы, планирование дальнейших событий, надежда на лучшее» [6, с. 52]. Таким образом, психологическая реабилитация женщин с длительным опытом брака должна опираться на реконструкцию позитивного образа будущего для преодоления вегетативной дестабилизации и когнитивной фиксации на прошлом.

Глубокая деструкция эмоциональной сферы находит прямое отражение в характере совладающего поведения личности. Изучение адаптационных механизмов показывает, что стресс утраты семьи активизирует защитные поведенческие паттерны. Как отмечают О. С. Булгакова, В. И. Николаев, Н. П. Денисенко и О. П.

Сибилев, «копинг-стратегии являются социально-поведенческими формами защиты, в основе формирования которых лежит адаптация личности к изменяющимся условиям окружающей среды» [7, с. 97]. В ситуации расторжения брака женщины демонстрируют выраженную аффективную напряженность: «Наиболее высокие результаты имели разведенные женщины по шкале личностной тревожности – 39,8 ± 7,16 балла. Данные результаты дают возможность предполагать у разведенных женщин появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки ее компетенции и престижа» [7, с. 98]. Данный вывод находится в тесном соответствии с фактом компенсаторной профессионализации, поскольку именно в сфере социального признания и профессиональных достижений женщина стремится компенсировать чувство рухнувшего благополучия.

Принципиальное значение для построения программ психологической помощи имеет фактор динамики совладания во времени. Исследование выявило тревожную закономерность: с течением времени после кризиса продуктивная смысловая переработка стрессора спонтанно угасает. О. С. Булгакова с коллегами констатируют, что «у женщин, так как получено отрицательное эмпирическое значение r=-0,230, наоборот, существует тенденция к уменьшению использования стратегии "Положительная переоценка" с возрастанием срока после развода» [7, с. 99]. При этом «копинг-стратегия "Положительная переоценка" имеет тенденцию к убыванию с возрастанием срока после развода, а копинг-стратегии "Планирование решения проблемы" имеет тенденцию к возрастанию по мере увеличения срока после развода» [7, с. 100]. Это свидетельствует о том, что без квалифицированной психологической помощи женщина замыкается на прагматическом, инструментальном функционировании, вытесняя необходимость глубинной эмоциональной переработки утраты. Учитывая, что копинг-стратегия самоконтроля остается неизменной независимо от времени, авторы резюмируют: «Более выраженное психоэмоциональное напряжение разведенных женщин и особенности вырабатываемых копинг-стратегий у мужчин и женщин необходимо учитывать при проведении коррекции данного вида психоэмоционального стресса» [7, с. 100].

Ведущим фактором фиксации на переживании утраты и катализатором депрессивных проявлений выступает феномен самообвинения, когда крах семейной системы интерпретируется женщиной как собственная несостоятельность. В рамках когнитивно-поведенческой парадигмы преодоление данной дисфункции опирается на концепцию рационально-эмотивно-поведенческой терапии А. Эллиса, ключевым инструментом которой служит формирование безусловного самопринятия личности.

Как подчеркивают Е. О. Ермолова и А. А. Родионова, в данном подходе человек с развитым самопринятием «полностью и безоговорочно принимает себя независимо от того, ведет ли он себя разумно, правильно или компетентно, уважают или любят ли его другие люди» [8, с. 54]. Данная установка приобретает критическое значение для психологической реабилитации женщин, находящихся в ситуации развода или овдовения, поскольку именно утрата статуса супруги и разрушение социального одобрения наносят сильнейший удар по условной самооценке.

Теоретический и психометрический анализ показывает, что безусловное самопринятие выполняет мощную буферную функцию против аффективных нарушений кризисного периода. Е. О. Ермолова и А. А. Родионова отмечают, что «люди с высоким уровнем безусловного самопринятия показывают меньший уровень подверженности депрессии и тревоге» [8, с. 54]. Данная закономерность объясняется тем фактом, что «одним из симптомов депрессии выступает низкая самооценка, а также несоразмерное самобичевание в ответ на неудачу» [8, с. 54]. В контексте реабилитационного процесса важно учитывать специфику эмоционального реагирования: преодоление кризиса не означает полного вытеснения негативных эмоций, однако принципиально меняет когнитивную оценку происходящего. Исследователи констатируют, что «в случае неудачи люди с высоким уровнем самопринятия не чувствуют угрозы по отношению к чувству собственного достоинства, поэтому их реакции относительно негативных событий приглушены по сравнению с реакцией людей, обладающих низким уровнем самопринятия» [8, с. 55].

Эмпирическая валидизация конструкта, проведенная отечественными психологами, выявила значимые психотерапевтические корреляты. В ходе психометрического исследования Е. О. Ермоловой и А. А. Родионовой была обнаружена выраженная обратная взаимосвязь между безусловным самопринятием и деструктивными компонентами самоотношения: шкалами «Конфликтность» ($r = -0{,}586$ при $p < 0{,}001$) и «Самообвинение» ($r = -0{,}521$ при $p < 0{,}001$) [8, с. 60]. Таким образом, целенаправленное развитие безусловного самопринятия в процессе реабилитации позволяет напрямую воздействовать на ядро неврозоподобных реакций разведенных женщин и вдов – генерализованное чувство вины и аутоагрессию. В практическом аспекте адаптированный диагностический инструментарий позволяет «адресно направлять усилия специалистов – психологов на укрепление статуса (уровня) самопринятия и может применяться как в исследовательских целях, так и сфере консультативной практики и психодиагностики» [8, с. 63].

Для преодоления глубокой социальной изоляции и стигматизации, сопровождающих потерю супруга, высокоэффективным методом реабилитации выступает групповая психологическая поддержка, реализуемая в том числе с применением современных цифровых технологий. Анализируя психологические барьеры вдовства, Н. С. Крамаренко и Н. Г. Рябова подчеркивают табуированность темы смерти в обществе, из-за чего горюющие женщины вынуждены подавлять свои переживания. В этих условиях «ценность группы и встреча с теми, кто испытывает аналогичные переживания, позволяет участникам восстановить "чувство нормальности", даёт возможность раскрыться, рассказать о своих чувствах без "страха санкций и удивления", позволяет им обмениваться мыслями о горе, а также даёт надежду на то, что после потери можно жить дальше» [9, с. 125].

Эмпирическое исследование эффективности трехэтапной онлайн-программы психологической помощи показало ее высокую результативность в купировании депрессивных и соматовегетативных нарушений. Н. С. Крамаренко и Н. Г. Рябова установили статистически достоверные различия между женщинами, прошедшими реабилитационный тренинг, и контрольной группой: «В результате расчёта Т-критерия Стьюдента по шкале "Соматические проявления" ($t=2.833$, $p<0,01$) были выявлены значимые различия между исследуемыми группами… Были выявлены также значимые различия между результатами обеих групп по общему тестовому показателю Шкалы депрессии Бека ($t=2.174$, $p<0,05$)» [9, с. 131]. Кроме того, участие в группе принципиально оптимизирует копинг-поведение вдов: авторы констатируют, что «выработка моделей поведения и стратегий преодоления стресса у тех, кто прошёл тренинг, имеет тенденцию к оптимизации в плане выхода из социальной "изоляции", вступления в социальный контакт и поиска социальной поддержки» [9, с. 132].

Вместе с тем исследователи формулируют строгие организационно-методические требования к проведению групп поддержки с целью предотвращения ятрогений и ретравматизации участниц. Для обеспечения терапевтической динамики критически важен гетерогенный состав групп по фактору времени, прошедшего с момента утраты: «Для людей, находящихся в остром периоде переживания утраты, важно наличие в группе участников с более продолжительным сроком потери. Это служит своеобразным ориентиром изменений в будущем. Поэтому собирать группы из людей с одинаково небольшим сроком утраты (до 3–6 мес.) нежелательно» [9, с. 133]. При соблюдении данных условий «грамотная организация групп психологической помощи в ситуации утраты помогает избежать возможных рисков и

негативных последствий участия в них: несоответствия ожиданиям или потребностям, ретравматизации в ходе погружения в истории о потерях других людей, обесценивания некоторых потерь в пользу других ("соревнование за худшую потерю"), игнорирования потребностей участников, культивирования горя и т. д.» [9, с. 133–134].

Параллельные закономерности реабилитационного потенциала интернет-среды выявляются и в отношении разведенных женщин. В современных исследованиях Е. В. Тихомировой, А. Г. Самохваловой, С. А. Хазовой, М. В. Сапоровской и Д. А. Чичериной отмечается, что расторжение брака провоцирует тяжелый дезадаптивный симптомокомплекс: «"Постразводный синдром" часто проявляется в виде аутоагрессии, отчаяния, чувства одиночества, брошенности, пустоты, депрессии, ощущения безысходности и бессмысленности жизни» [10, с. 218]. В этих обстоятельствах обращение к виртуальным сообществам выполняет функции первичной эмоциональной стабилизации. Авторы приводят аргументы в пользу положения о том, что «онлайн-коммуникация женщин (общение в тематических чатах и форумах) в актуальной ситуации развода и в постразводный период аккумулирует опыт переживания субъекта, является интегративной копинг-стратегией, ориентированной на поиск социальной поддержки, регуляцию отрицательных (астенических и стенических) эмоций, когнитивную переоценку травмирующей ситуации, планирование действий по изменению себя и своей жизни» [10, с. 220].

Механизм психотерапевтического воздействия сетевого общения заключается в нормализации кризисного состояния и безопасной эмоциональной экспрессии: «Для них общение с теми, кто оказался в схожей жизненной ситуации, создаёт эффект разделённого переживания, когда они ощущают себя понятыми и принятыми, частью референтной группы» [10, с. 220]. Качественный анализ содержания сетевых взаимодействий показывает, что «в качестве стратегии преодоления негативных последствий ситуации развода более чем в 50 % сообщений рассматривается работа над собой… а в качестве главного ресурса – поддержка окружающих» [10, с. 222].

Кроме того, исследование Е. В. Тихомировой с соавторами детально раскрывает динамику совладания в отдаленной перспективе, обнаруживая при этом существенное расхождение с выводами О. С. Булгаковой с соавторами относительно направленности изменений стратегии положительной переоценки. Было установлено, что «женщины, пережившие развод менее 3 лет назад, статистически значимо чаще по сравнению с женщинами, пережившими развод более 10 лет назад,

используют стратегию "Поиск социальной поддержки" (U = 47,53; p = 0,019)» [10, с. 225]. В то же время «стратегия "Бегство-избегание" более характерна для женщин, переживших развод от 3 до 10 лет назад (U = 76; p = 0,043), в то время как "Положительная переоценка" преобладает у женщин, переживших развод более 10 лет назад (U = 73; p = 0,031)» [10, с. 225]. Обобщая процессуальную динамику реабилитации, исследователи подчеркивают: «На ранних этапах переживания развода на первый план выходит "работа" с эмоциональным состоянием, совладание с негативными эмоциями, а в последующем наступает время осмысления, реинтерпретации прошлого и выстраивание жизни в новых условиях, осознание возможностей, которые приносит развод» [10, с. 225].

Для практической реализации задач психологической помощи принципиальное значение имеет структурирование процесса реабилитации во времени. И. М. Пономарева предлагает целостную модель консультативного процесса, выделяя три последовательных этапа: «этап работы с клиентами в остром кризисном состоянии; этап психологической коррекции; этап реабилитации» [2, с. 47]. Каждый из этих этапов решает специфические задачи, согласующиеся с динамикой преодоления психологической травмы.

На первом этапе, ориентированном на лиц в остром кризисном состоянии, главными целями выступают «нормализация эмоционального состояния клиента и его адаптация к жизни в новом статусе (разведенного супруга)» [2, с. 48]. Травматический аффект существенно сужает когнитивное поле восприятия женщины: «Для человека в кризисном состоянии характерно так называемое туннельное сознание, когда он сфокусирован на негативных переживаниях: душевной боли, чувствах беспомощности, вины и стыда, обычно возникающих при травматическом стрессе. В таком состоянии человек, как правило, не замечает тех возможностей, которые имеет. Поэтому важной задачей консультанта является формирование доступа клиента к своим ресурсам» [2, с. 48]. При этом автор формулирует фундаментальный принцип психологической помощи: «на первом этапе кризисной помощи, когда клиент находится в остром кризисном состоянии, целесообразно опираться скорее на внешние по отношению к клиенту ресурсы», а во временном аспекте – «на ресурсы настоящего и иногда ресурсы прошлого, поскольку травматический стресс словно блокирует будущее личности, постоянно возвращая ее к воспоминаниям прошлого» [2, с. 49]. В качестве внешних опорных ресурсов продуктивно задействуются социальное окружение, натуртерапия и арт-терапевтические методы, что при работе с овдовевшими женщинами (особенно при

внезапной утрате партнера) позволяет нивелировать острую симптоматику возбудимости и телесную соматизацию аффекта.

На втором этапе, представляющем собой фазу психологической коррекции, фокус внимания смещается на внутриличностные структуры. И. М. Пономарева указывает, что основными целями консультирования здесь становятся «коррекция самооценки и восстановление целостности личности» [2, с. 49]. На данном этапе психолог помогает преодолеть переживание личностного краха, сформировать программу приоритетных целей саморазвития и активизировать внутренние ресурсы (здоровье, волевые качества, способности, профессиональную компетентность).

Третий этап, выступающий непосредственной стадией реабилитации, нацелен на долгосрочную перспективу: его ведущие задачи определяются как «восстановление дееспособности личности и ее готовности вступать в близкие отношения» [2, с. 50]. Именно на этом этапе открывается доступ к ресурсам будущего и становится возможной проработка амбивалентного внутриличностного конфликта: «хочу любить – боюсь любить». Важнейшей психотерапевтической задачей здесь является трансформация смысловой парадигмы пережитой утраты. Психолог содействует изменению смысловой атрибуции: «Этот смысл можно осознать, если переформулировать вопрос "За что?" на вопросы "Зачем?", "Для чего?". Консультант спрашивает клиента: "Как вы думаете, для чего вам пришлось пережить подобный опыт? Чему вас научила данная ситуация?"» [2, с. 50].

Отдельным фактором, осложняющим реабилитацию матерей, переживших распад брака или утрату супруга, выступает деформация детско-родительской подсистемы. Стремясь компенсировать эмоциональную пустоту, женщина рискует перегрузить ребенка несвойственными ему функциями. И. М. Пономарева описывает распространенную ошибку семейного взаимодействия – «заключение "брака" с ребенком, или психологический инцест», который «проявляется в том, что родители используют любовь к детям как замену любви к мужу или жене. Так родитель, переживший развод, не готовый выстраивать новые партнерские отношения из-за существующей травмы, компенсирует эти отношения всепоглощающей любовью и эмоциональной привязанностью к ребенку» [2, с. 51]. Своевременное выявление и психокоррекция данной патологической фиксации предохраняют семейную систему от ролевой путаницы и способствуют подлинной автономизации личности женщины.

Предложенная И. М. Пономаревой логика созвучна концепции психологического сопровождения А. А. Баранова и Г. Л. Протопоповой, интегральная цель которой заключается в том, чтобы «опосредованно через методы

коррекционного воздействия на механизмы цинизма и ригидности снизить развитие эмоциональных маркеров переживания критической жизненной ситуации в условиях расторгнутого брака» [1, с. 151]. Реализация данного подхода осуществляется через последовательную интеграцию четырех ключевых этапов:

Этап «Влияние на свою эмоциональную сферу», сфокусированный на индивидуальной работе с когнитивными предпосылками травмы, где необходимо «найти важные этиологические и патогенетические причины формирования ригидности и цинизма; выявить непродуктивные модели поведения, которые необходимо изменить и выстроить перспективные ценностные установки после развода» [1, с. 151].

Этап «Преодоление внутренних обид к бывшему супругу», реализуемый в формате группового взаимодействия, цель которого – «развить способность открыто выражать своё горе, с целью примирения с прошлыми отношениями и преодолеть накопление старых обид в браке» [1, с. 151].

Этап «Умиротворение», направленный на телесно-ориентированную и психоэмоциональную стабилизацию, в процессе которого происходят «осознание и высвобождение его психосоматических симптомов, воспитание сильной веры в собственную способность управлять процессами ригидности и цинизма» [1, с. 151].

Этап «Формирование новых установок», призванный содействовать реорганизации жизненного пространства личности, где ведущими задачами являются «отследить негативные установки о прошлом, настоящем и будущем; построить планы на будущее (на 12 и 24 месяцев вперёд)» [1, с. 151].

Обсуждение. Критическое сопоставление проанализированных исследований позволяет выявить ряд теоретических и эмпирических противоречий, имеющих принципиальное значение для конструирования программ реабилитации. Первое противоречие касается временной динамики копинг-стратегии «Положительная переоценка». Если в исследовании О. С. Булгаковой с соавторами зафиксирована статистическая тенденция к снижению использования данной стратегии по мере увеличения срока после развода ($r = -0{,}230$) на фоне роста «Планирования решения проблемы» [7], то Е. В. Тихомирова с коллегами, напротив, обнаружили преобладание «Положительной переоценки» у женщин со сроком развода более 10 лет ($U = 73$; $p = 0{,}031$) при доминировании «Бегства-избегания» на интервале от 3 до 10 лет ($U = 76$; $p = 0{,}043$) [10]. Данное расхождение объясняется нелинейным, волнообразным характером постразводной адаптации и различиями охваченных временных горизонтов: на среднесрочном этапе истощение

эмоциональных ресурсов действительно ведет к свертыванию смысловой переоценки в пользу либо узкопрагматического планирования [7], либо защитного избегания [10], тогда как глубинная экзистенциальная реинтерпретация кризиса становится доступной лишь в отдаленной временной перспективе либо при целенаправленной психотерапевтической фасилитации.

Второе противоречие обнаруживается при сопоставлении данных о структуре самоотношения и локусе контроля. С одной стороны, в работах А. А. Баранова и Г. Л. Протопоповой [1], Л. Р. Долотказиной [4] и Е. Н. Устюжаниновой [5] в качестве ядерного феномена кризиса выделяется острое самообвинение и чувство собственной несостоятельности. С другой стороны, Е. Н. Устюжанинова фиксирует у разведенных женщин экстернальную готовность обвинять в неудачах окружающих в сочетании с завышенной оценкой собственного ума и профессиональных качеств [5], а Л. Р. Долотказина указывает на отсутствие мотивов самообвинения при психопатоподобном типе реагирования [4]. Сопоставление этих положений показывает, что реакция на распад брака неоднородна и поляризуется по двум защитным векторам: интрапунитивному (неврозоподобному), требующему работы с виной через развитие безусловного самопринятия [8], и экстрапунитивному (психопатоподобному либо компенсаторно-защитному), где необходима коррекция экстернальных защит и развитие критической саморефлексии.

Третье противоречие затрагивает проблему временной перспективы. Согласно модели И. М. Пономаревой, травматический стресс блокирует будущее личности, вследствие чего на первом этапе помощи следует опираться на ресурсы настоящего и прошлого [2]. В то же время Е. А. Ипполитова и Ю. В. Шведенко выявили, что женщины с длительным стажем брака (8–18 лет), несмотря на тяжелые вегетативные расстройства, демонстрируют выраженную ориентацию на будущее при негативной оценке прошлого и фаталистическом восприятии настоящего [6]. Данное противоречие снимается при разграничении конструктивного планирования и защитной футуризации: на острой стадии кризиса обращение к будущему может выступать формой иллюзорного бегства от непереносимого настоящего [6], поэтому продуктивное целеполагание на 12 и 24 месяца вперед [1] оправдано лишь после первичной эмоциональной и соматической стабилизации.

Сравнительная оценка эффективности рассмотренных методов и программ по четырем заявленным критериям демонстрирует их взаимодополняемость и различный уровень эмпирической верификации. Наиболее строгим подтверждением результативности по критериям снижения депрессивной и соматической

симптоматики, а также оптимизации просоциального копинга обладает трехэтапная онлайн-программа Н. С. Крамаренко и Н. Г. Рябовой, эффективность которой проверена квазиэкспериментально с использованием контрольной группы и Т-критерия Стьюдента [9]. В отличие от спонтанного общения на тематических форумах [10], обеспечивающего преимущественно первичную эмоциональную вентиляцию, структурированная онлайн-группа с гетерогенным по сроку утраты составом участниц предотвращает культивирование горя и вторичную ретравматизацию [9]. Когнитивно-поведенческие интервенции по развитию безусловного самопринятия [8] обладают высокой диагностической и психометрической обоснованностью по критерию реструктуризации самоотношения (значимые отрицательные корреляции с самообвинением и конфликтностью [8]), однако в ситуации внезапного овдовения, осложненного когнитивным шоком, гипервозбудимостью и соматизацией [3], они должны предваряться кризисной поддержкой и телесно-ориентированной регуляцией (этап «Умиротворение» [1]). В свою очередь, трехэтапная модель И. М. Пономаревой [2] и четырехэтапная программа А. А. Баранова и Г. Л. Протопоповой [1] наиболее полно отвечают критерию восстановления временной трансспективы и личностной автономии (включая профилактику психологического инцеста [2]), но представлены в литературе как концептуально-методические модели без данных контролируемых экспериментальных испытаний. Кроме того, при оценке надежности обобщаемых выводов необходимо учитывать, что проанализированный корпус ограничивается 10 источниками, где преобладают малые выборки и поперечные корреляционные планы исследования [3; 5; 6; 7; 8; 10], фиксирующие статистическую сопряженность переменных, но не доказывающие прямых причинно-следственных связей.

Заключение. Развод и овдовение представляют собой специфические формы кризиса утраты супружеских отношений, имеющие сходную стадийную динамику проживания горя, но различающиеся по психопатологическим мишеням. Если при разводе преобладают деструкция самоотношения, ригидность, обида и ролевые конфликты, то при овдовении ведущими факторами выступают посттравматический стресс высокой интенсивности, соматизация аффекта и симптомы гипервозбудимости (особенно при внезапной смерти супруга).

Реабилитационный процесс должен носить фазовый, пролонгированный характер. На острой стадии необходимы нормализация эмоционального фона, купирование туннельного восприятия и опора на внешние ресурсы настоящего. На этапе психокоррекции фокус смещается на преодоление самообвинения через

формирование безусловного самопринятия (РЭПТ) как когнитивного механизма, обеспечивающего переход от защитного избегания к адаптивным копинг-стратегиям. На этапе завершающей реабилитации ключевыми задачами выступают реконструкция временной перспективы, перевод смысловой атрибуции кризиса в конструктивное русло («Зачем?» и «Для чего?») и восстановление личностной автономии.

Сопоставление рассмотренных подходов свидетельствует о высокой результативности сочетания индивидуального поэтапного консультирования и структурированных групповых форм поддержки, включая дистанционные сообщества в социальных сетях. Участие в онлайн-группах создает эффект разделенного переживания, преодолевает социальную изоляцию, снижает депрессивную и соматическую симптоматику и стимулирует просоциальные модели копинга. Организация таких групп требует дифференциации участников по сроку давности утраты для профилактики вторичной травматизации.

В качестве практических рекомендаций психологам-консультантам предлагается диагностировать временную трансспективу и локус контроля клиенток, задействовать ресурс компенсаторной профессионализации, а также своевременно корректировать детско-родительские дисфункции (явления психологической инцестуозности) в неполных семьях. Ввиду того, что выводы настоящего обзора базируются на ограниченной выборке источников с преобладанием корреляционных и срезовых дизайнов на малых выборках, перспективным направлением дальнейших исследований выступает лонгитюдная и экспериментальная проверка эффективности интегративных программ реабилитации.

Список литературы

1. Баранов, А. А. Эмоциональные маркеры переживания личностью критической жизненной ситуации / А. А. Баранов, Г. Л. Протопопова // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2022. Т. 32, № 2. С. 146–154.
2. Пономарева, И. М. Специфика и этапы психологического консультирования лиц, переживающих кризисную ситуацию развода / И. М. Пономарева // Ученые записки СПбГИПСР. 2014. Вып. 1, т. 21. С. 45–52.
3. Казымова, Н. Н. Тяжелые жизненные события и их психологические последствия: утрата или угроза потери близкого / Н. Н. Казымова, Н. Е. Харламенкова, Д. А. Никитина // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 2. С. 96–101.
4. Долотказина, Л. Р. Психологические исследования проблемы самоотношения разведенной женщины / Л. Р. Долотказина // Образование магистров: проблемы и перспективы решения. 2022. С. 316–318.

5. Устюжанинова, Е. Н. Особенности самовосприятия замужних и состоящих в разводе женщин / Е. Н. Устюжанинова // Актуальные вопросы развития личности профессионала : сборник материалов Международного психологического форума. Самара : СФ ГАОУ ВО МГПУ, 2024. С. 62–67.
6. Ипполитова, Е. А. Комплексное исследование кризисного состояния женщин, переживающих развод на разных стадиях брачно-семейного цикла / Е. А. Ипполитова, Ю. В. Шведенко // Известия Алтайского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 2. С. 50–53.
7. Булгакова, О. С. Особенности выбора копинг-стратегий у разведенных мужчин и женщин, находящихся в состоянии психоэмоционального стресса / О. С. Булгакова, В. И. Николаев, Н. П. Денисенко, О. П. Сибилев // Вестник Северо-Западного государственного медицинского университета им. И.И. Мечникова. 2015. Т. 7, № 2. С. 97–101.
8. Ермолова, Е. О. Психометрический анализ и адаптация методики «Опросник безусловного самопринятия» Дж. Чемберлена и Д. Гааги / Е. О. Ермолова, А. А. Родионова // Системная психология и социология. 2024. № 4. С. 51–64.
9. Крамаренко, Н. С. Социальные сети и поддержка женщин, переживающих утрату супруга / Н. С. Крамаренко, Н. Г. Рябова // Российский социально-гуманитарный журнал. 2023. № 1. С. 123–139.
10. Тихомирова, Е. В. Опыт переживания женщинами ситуации развода / Е. В. Тихомирова, А. Г. Самохвалова, С. А. Хазова, М. В. Сапоровская, Д. А. Чичерина // Acta Biomedica Scientifica. 2022. Т. 7, № 3. С. 216–228.

Дата публикации 29.10.2026

УДК 376

Корепанова П.М., Пяшкур Ю.С. Современные технологии развития связной речи у дошкольников

Корепанова Полина Михайловна
студентка 2 курса, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», РФ, г. Шадринск
corepanova.poly@yandex.ru

Пяшкур Юлия Сергеевна
доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
РФ, г. Шадринск
dolgix_y-1485@mail.ru

Modern technologies for developing coherent speech in preschoolers

Korepanova Polina Mikhailovna
2nd-year student federal state budgetary educational institution of higher education «Shadrinsk State Pedagogical University», Russian Federation, Shadrinsk

Pyashkur Yulia Sergeevna
associate professor at the department of correctional pedagogy and special psychology
federal state budgetary educational institution of higher education
«Shadrinsk State Pedagogical University», Russian Federation, Shadrinsk

Аннотация. Данная статья посвящена теоретическому изучению методического обеспечения процесса развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста**.** Актуальность данной работы обусловлена тем, что развитая связная речь – это показатель когнитивного развития ребенка, однако речь современных детей характеризуется поздним становление, трудностями оформления грамматических конструкций, фрагментарностью связного высказывания. Целью данной статьи является теоретическое обоснование эффективных технологии развития связных монологических высказываний у дошкольников и актуализация знаний об этапах работы по обучению детей пересказу, описанию и повествованию. Ведущими методами выступили теоретический анализ и синтез специальной литературы по заявленной теме. В результате анализа теоретических источников было установлено, что проблема выбора технологии развития связного монологического высказывания у детей зависит от возрастных и индивидуально-типологических особенностей речевого развития дошкольников, а комбинированный вариант применения развивающих технологии создает благоприятную базу и повышает мотивацию детей к речевой деятельности.

Ключевые слова: связная монологическая речь, дошкольный возраст, развитие

Abstract. This article is devoted to the theoretical study of the methodological support for the development of coherent speech in children of senior preschool age. The relevance of this work is due to the fact that well-developed coherent speech is an indicator of a child's cognitive development; however, the speech of modern children is characterized by late development, difficulties in forming grammatical structures, and fragmented coherent utterances. The aim of this article is to provide a theoretical justification for effective technologies for developing coherent monological speech in preschoolers and to update knowledge about the stages of work involved in teaching children to retell, describe, and narrate. The leading methods were theoretical analysis and synthesis of specialized literature on the stated topic. As a result of the analysis of theoretical sources, it was established that the problem of choosing a technology for developing coherent monological speech in children depends on the age-related and individual typological features of preschoolers' speech development, and a combined approach to using developmental technologies creates a favourable foundation and increases children's motivation for speech activity.

The study was carried out with the financial support of scientific research on the priority areas of activity of SUSGPU and SHGPU partner universities in 2026 on the topic «Coherent monological utterance of preschool children: identification of features and development of recommendations to parents».

Keywords: coherent monologic speech, preschool age, development.

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2026 году по теме «Связное монологическое высказывание детей дошкольного возраста: выявление особенностей и разработка рекомендаций родителям».

На современном этапе система дошкольного образования ориентирована на реализацию федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), который определяет в качестве приоритетного направления – речевое развитие детей дошкольного возраста [11]. Связная монологическая речь является высшей формой речевого развития, которая требует от ребенка способности последовательно и логически выстраивать свое речевое высказывание с одновременным удержанием программы речевого сообщения и использованием разнообразных языковых средств. Однако, в условиях повсеместной цифровизации общества и трансформации коммуникативных практик, где на первое место выходит поток коротких сообщений, клиповый контент и преобладание диалога в цифровом общении, психологи и педагогики фиксируют общее снижение уровня речевого развития у детей, и в частности, снижение уровня владения детьми навыками развернутого монологического высказывания, что обуславливает поиск эффективных и современных методов, приемов и средств для его развития.

Целью нашего исследования является анализ современных технологии, направленных на развитие связной монологической речи детей старшего

дошкольного возраста и актуализация знаний об этапах работы по обучению детей пересказу, описанию и повествованию.

Проблема развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста является актуальной и привлекала внимание ученых различной направленности: психологов (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев) [1, 2], психолингвистов (В.П. Глухов, И.А. Зимняя) [3], педагогов (В.И. Яшина, О.С. Ушакова, М.М. Алексеева,) [12, 13], логопедов (В.К. Воробьева, Т.А. Ткаченко) [14] и др.

В ходе анализа научной литературы, мы установили, что под связной речью принято понимать создание рассказа (в устной речи) или текста (в письменной речи), который производит сам говорящий или пишущий, использующий различные языковые средства (фонетические, лексические, грамматические).

С психологической точки зрения развитие связной монологической речи тесно связано с формированием произвольности, внутреннего плана действий и рефлексии. По Л.С. Выготскому, речь становится орудием мышления: сначала ребёнок планирует вслух, затем – во внутренней речи [1]. Для дошкольника монологическое высказывание – это и есть внешняя форма такого планирования: он проговаривает сюжет игры, объясняет правила, рассказывает о впечатлениях. Исследователи психологии отождествляли понятие «связной речи» с понятием «речемыслительной деятельности» как внешнего выражения сознания человека: его мышления и эмоционального всплеска. Речемыслительную деятельность А.А. Леонтьев рассматривал в виде деятельности, состоящей *из мотива* (потребности) в общении, *процесса планирования* (конструирования) речи и *языкового выражения* – (воспроизведения, говорения) [2]. Связная речь, в психологическом аспекте, включает процессы слушания и говорения, создаваемые в ситуации общения.

С педагогической позиции связная речь – показатель не только языковых умений (лексика, грамматика, синтаксис), но и общей культуры мышления: способности выделять главное, устанавливать связи, структурировать информацию. Высший порядок психической функции связной речи состоит в способности выразить и завершить свою мысль (О.С. Ушакова, Е.М. Струнина) [12]. Так же в рамках педагогического аспекта исследователи определяют существование связного высказывания в двух формах: диалогической и монологической.

Согласно В.П. Глухова, монологическая речь – это речь одного человека, не перебиваемая репликами собеседника. Она более произвольна и сложнее для ребенка, потому что вся ответственность за связность лежит на говорящем. Для детей старшего дошкольного возраста характерны следующие виды монологической речи:

пересказ литературных произведений; рассказ-описание (описание игрушки, картинки); рассказ-повествование (из личного опыта, творческий рассказ); рассуждение [3].

Согласно данным современных исследований (В.П. Глухов, Ю.Н. Зимина, Е.С. Неустроева и др.) до 70% детей старшего дошкольного возраста испытывают трудности в построении развернутых монологических высказываний: речь дошкольников характеризуется фрагментарностью, недостаточной личностью, бедностью лексического состава и нарушениями грамматического оформления [3, 4, 10].

В широком смысле под технологией в педагогике принято понимать совокупность условий, созданных и функционирующих для достижения целей. В.П. Беспалько дает более узкое определение педагогической технологии – это совокупность методов и средств, выбранных для осуществления обучения и воспитания, направленных на достижение образовательной цели [5].

А.А. Козлова указывает, что технология развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста представляет собой совокупность приёмов, средств и методов, направленных на обогащение словаря детей и совершенствование грамматического строя речи, характеризующиеся системностью и комплексностью [6].

Е.С. Неустроева в своей статье указывает, что формирование связной монологической речи у старших дошкольников эффективно осуществляется при комплексном использовании *наглядных, словесных и игровых технологии* [4].

Ведущее место в обучении монологу занимает *технология наглядного моделирования*. Наиболее распространённой технологией наглядного моделирования является мнемотехника, включающая мнемодорожки, мнемоквадраты и мнемотаблицы, позволяет представить текст в виде графических образов, что облегчает запоминание и построение высказывания. Как отмечается в исследованиях, мнемотаблицы служат «своеобразным зрительным планом для создания монологов», помогая детям выстраивать структуру рассказа и его лексико-грамматическое наполнение.

Работа с сюжетными и пейзажными картинками, согласно Т.А. Ткаченко, О.С. Ушаковой, А.А. Козловой также выступают эффективным средством в старшем дошкольном возрасте для развития связной речи. Благодаря применению данной технологии увеличивается мыслительная и речевая активность, и дети могут самостоятельно составлять рассказы по картинкам [6, 12].

Моделирование с использованием геометрических фигур применяется для закрепления представлений о структуре рассказа: например, круг, разделенный на три части (зеленую – начало, красную – середину, синюю – конец), по которому дети самостоятельно составляют текст.

К *словесным технологическим приемам* формирования связной монологической речи у детей дошкольного возраста можно отнести образец рассказа педагога. Образец рассказа педагога может быть полным или частичным и является важным приемом на начальных этапах обучения. Согласно методическим рекомендациям, образец должен быть грамотно выстроен, логичен, точен при речи, небольшой по объему, доступным и интересным по содержанию. План рассказ, включающий вопросы и указания, помогает детям последовательно излагать содержание рассказа. Коллективное составление рассказа используется в подготовительной группе: каждый раз варианты показа картин изменяются, и дети составляют текст по подгруппам. Речевые игры и упражнения («Закончи предложение», «Что было потом?») развивает у детей умение прогнозировать развитие сюжета и логические завершать высказывание.

Игровые технологии включают в себя, например, игры-драматизации и театрализованную деятельность, создают естественные условия для речевой активности. Сюжетно-ролевые игры, требующие диалога и монолога («Интервью», «Экскурсия»), способствуют развитию связных высказываний в коммуникативно значимых ситуациях. ТРИЗ-технологии, по данным современных исследований, доказали свою эффективность: в экспериментальной работе система занятий включала «обучение сравнениям и метафорам, развитие рифмованной речи через лимерики, творческое повествование по картине с использованием сенсорного, временного и пространственного анализа, создание рассказов от первого лица». Использование игровых форм и алгоритмизация мыслительных операций способствует «значительному обогащению словарного запаса, повышению выразительности и самостоятельности детских высказываний».

В настоящее время набирают обороты *информационно-коммуникационные (ИКТ), проектные и арт-технологии*.

А.А. Козлова, О.Г. Смолянинова, Е.Н. Легачева указывают на эффективность применения информационно-коммуникационных технологии с целью развития связной речи у детей дошкольного возраста. Ребенок может сам задавать темп выполнения заданий, вырабатывается самостоятельность, активизируются

мыслительные процесса, память и внимания, раскрывается творческо-речевой потенциал ребенка [6, 7].

Проектная деятельность в образовании раскрыта в трудах таких ученых как Н.Е. Веракса, В.В. Пасечник, Т.И. Шамова и др., указывается на главное достоинство метода – это интеграция теоретических знаний и практического опыта ребенка при составлении связного высказывания [8].

Арт-технологии как метод развития связной речи раскрыты в работах Е.С. Бабиной, А.А. Кузиной, Т.А. Дорофеевой, Е.А. Ивановой и др. Авторы указывают, что положительное влияние на развитие связной речи оказывает только системное использование методов в работе. Происходит обогащение словаря, совершенствуется грамматический строй речи, формируется речевой замысел [9].

Е.С. Неустроева в своих научных публикациях описывает процессуальную часть технологии по развитию связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста, где основной упор делается именно на использование информационно-коммуникационных, проектных, арт-технологии и игровых технологии [4].

Согласно исследованиям В.П. Глухова работу над развитием связной монологической речи у старших дошкольников необходимо осуществлять поэтапно, с постепенным усложнением требований к высказываниям детей [3].

1. Подготовительный этап. На данном этапе решаются задачи обогащения словаря и формирования грамматически правильного оформления фразы. Согласно М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной, развитие монологической речи невозможно без целенаправленной работы над лексикой и грамматикой: ребенок должен овладеть достаточным словарным запасом и уметь правильно строить предложения различных конструкций. В.В. Гербова подчеркивает, что словарная работа должна проводиться не изолированно, а в контексте будущего высказывания, чтобы ребенок усваивал не только значения слов, но и их сочетаемость, грамматические формы. Эффективным приемом на данном этапе выступают речевые упражнения на согласование слов в роде, числе и падеже, на употребление предлогов, на построение распространенных предложений. Без такой подготовки переход к связным формам речи будет затруднен, поскольку недостатки лексико-грамматического оформления неизбежно проявятся в развернутом высказывании [13].

2. Основной этап. Данный этап включает обучение пересказу, описанию и повествованию. В методике развития речи эти виды монолога рассматриваются как базовые, поскольку на их основе в дальнейшем строится творческое рассказывание.

Обучение пересказу начинается с небольших текстов с простой сюжетной линией, при этом используется прием «цепочки», когда дети поочередно воспроизводят фрагменты текста. Описание игрушек и предметов опирается на наглядность: сенсорное обследование, выделение признаков, их называние. Методика обучения описанию по картине, разработанная О.С. Ушаковой, предполагает использование образца педагога, плана в виде вопросов и указаний, а также коллективных форм работы [12]. Согласно исследованиям, в старшем дошкольном возрасте дети овладевают умением составлять рассказы описательного и повествовательного характера, однако эти умения еще недостаточно устойчивы и требуют закрепления в разных видах деятельности. В.П. Глухов отмечает, что на данном этапе важно формировать у детей представление о структуре текста (начало, середина, конец) и средствах связи между предложениями [3].

3. Этап творчества. На этапе творчества осуществляется самостоятельное составление рассказов, придумывание сказок и рассуждения. Согласно ФГОС ДО, на этапе завершения дошкольного образования ребенок должен уметь самостоятельно составлять рассказы из личного опыта, придумывать продолжение или окончание истории. В методической литературе отмечается, что творческое рассказывание является наиболее сложным видом монологической деятельности и требует сформированности всех предшествующих умений: логического построения высказывания, отбора языковых средств, соблюдения структуры текста. Эффективным средством развития творческого монолога выступают ТРИЗ-технологии, в частности, составление загадок, рассказов от лица разных героев, придумывание окончания истории по заданному началу. В.К. Воробьева указывает, что включение творческих заданий способствует «значительному обогащению словарного запаса, повышению выразительности и самостоятельности детских высказываний» [14]. Рассуждение как форма монолога предполагает умение устанавливать причинно-следственные связи, обосновывать свое мнение, что становится доступным детям подготовительной группы при условии целенаправленного обучения [4].

Выводы:

Развитие связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста – это не отдельная речевая задача, а комплексный процесс, объединяющий лингвистические, когнитивные и социально-коммуникативные аспекты развития личности ребенка. В ходе изучения вопроса, мы установили, что монологическая речь требует от дошкольника высокого уровня произвольности:

умения удерживать замысел, планировать последовательность высказывания, отбирать адекватные языковые средства и контролировать их оформление. Именно поэтому формирование связной речи не происходит стихийно, оно требует целенаправленной, поэтапной педагогической работы с применением различных методов, форм и технологии для достижения положительных результатов. В своей статье мы провели анализ некоторых, на наш взгляд, эффективных технологии для развития связной монологической речи у детей дошкольного возраста. На основе анализа, мы можем заключить, что нет единой универсальной технологии и только комплексное использование обучающих технологии, а так же учет индивидуально-типологических, речевых, социальных и личностных особенностей развития детей будет способствовать достижению наиболее высоких результатов в развитии связной речи у дошкольников.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
3. Глухов В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография. – Изд. 2-е, исправ. и перераб. – М.: В. Секачев, 2014 – 537 с.
4. Неустроева Е. С. Современные технологии развития связной речи детей старшего дошкольного возраста // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2025. – № 4(68). – С. 106-114.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
6. Козлова А. А. Современные образовательные технологии для развития связной речи дошкольников // Неделя науки ВИЭСУ - 2022 : Сборник докладов и выступлений на научно-практических конференциях, Воронеж, 13–16 декабря 2022 года / Сост. Ю.В. Агибалов. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2023. – С. 215-219.
7. Легачева Е.Н. Развитие речи детей старшего дошкольного возраста посредством использования ИКТ технологий / Е.Н. Легачева, О.Д. Кочелакова // Молодой ученый. – 2016. – № 7 (111). – С. 666–669.
8. Веракса Н.Е. Организация проектной деятельности в детском саду // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2018. – № 2. – С. 16 – 20.
9. Иванова Е. А. Инновационные технологии развития связной речи дошкольников // Дни науки : Сборник статей XXIV студенческой научной конференции, Самара, 23 марта 2023 года / Под редакцией О.А. Корниловой, А.Ю. Смольковой. – Самара: Самарский филиал государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет», 2023. – С. 105-107.

Список источников

10. Инновационные технологии творческого развития воспитанников ДОО : метод. рекомендации / сост. Ю.Н. Зимина. – Мурманск : ГАУДПО МО «Институт развития образования», 2020. – 38 с. – Текст : непосредственный.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (в актуальной ред. 2021 г.). – М.: Центр педагогического образования, 2021.
12. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М.: Владос, 2003. – 288 с.
13. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
14. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В. К. Воробьева. – М.: АСТ ; Астрель, 2009. – 158 с.

Дата публикации 27.10.2026

УДК 159.922.766

Круг А.Е., Погребной С.А. К вопросу о влиянии внутренней речи на эмоциональный интеллект дошкольников с речевыми нарушениями

Круг Анна Евгеньевна
Учитель Лицея-предуниверсария, 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

On the issue of inner speech influence on the emotional intelligence in preschoolers with speech impairments

Krug Anna Evgenievna
Teacher of Pre-University Lyceum, Sevastopol state university, Russia, Sevastopol

Pogrebnoy Stanislav Alexandrovich
Master in Psychological and pedagogical education, Sevastopol state university
Russia, Sevastopol

Аннотация. В статье рассматривается проблема когнитивного опосредования эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Несмотря на то, что дефицит экспрессивного словаря у дошкольников с нарушениями речи считается основной причиной их эмоциональных трудностей, этот фактор не объясняет проблем с регуляцией поведения. Остается открытым вопрос о влиянии внутренней речи на когнитивные процессы распознавания эмоций. Данное исследование направлено на восполнение этого пробела. Цель исследования – теоретическое обоснование внутренней речи как медиатора эмоционального восприятия и систематизация подходов к коррекции эмоциональных нарушений, вызванных ее недоразвитием. Применялось теоретическое моделирование, сравнительно-сопоставительный и структурно-функциональный анализ публикаций. Исследование показало, что внутренняя речь играет роль основного когнитивного инструмента, помогающего дошкольникам распознавать эмоции. Выделены и систематизированы шесть механизмов влияния внутренней речи на эмоциональную сферу дошкольников. Разработана теоретическая концепция, описывающая взаимосвязь между структурными нарушениями внутренней речи и комплексом вторичных эмоциональных расстройств, включая алекситимию, эмоциональную лабильность, снижение толерантности к фрустрации и эгоцентризм. Предложена практическая система коррекции эмоциональных расстройств и речевого дефицита, опирающаяся на визуально-семиотическую поддержку, экстериоризацию эмоционального диалога в совместном чтении и сюжетной игре, а также семейно-ориентированную невербальную со-регуляцию. Перспективы работы заключаются в эмпирическом подтверждение гипотезы о корреляции дефектов внутренней речи с эмоциональными расстройствами.

Ключевые слова: внутренняя речь, эмоциональный интеллект, дети с нарушениями речи, структурный дефект, саморегуляция, аффект.

Abstract. The authors investigate the cognitive mediation of emotional intelligence in older preschoolers with speech disorders. Although a deficit in expressive vocabulary is widely considered the primary cause of emotional difficulties in preschoolers with speech impairments, this factor does not fully account for challenges in behavioral regulation. The influence of inner speech on cognitive processes of emotion recognition remains an open question. The research objective is to provide a theoretical substantiation of inner speech as a mediator of emotional perception and to systematize the mechanisms through which inner speech influences emotion recognition in children with speech disorders as well as to identify pathways for overcoming emergent emotional difficulties and inner speech deficits. Methods of theoretical modelling, comparative and structural-functional analysis were applied. The findings demonstrate that inner speech serves as a primary cognitive tool facilitating emotional recognition in preschoolers. Six mechanisms through which inner speech influences the preschoolers' emotional sphere were identified and systematized. A theoretical framework was developed, describing the relationship between structural deficits in inner speech and a complex of secondary emotional disorders, including alexithymia, emotional lability, reduced frustration tolerance and egocentrism. A practical system for the remediating emotional disorders and speech deficits was proposed, based on visual-semiotic support, the exteriorization of emotional dialog within shared reading, role-play as well as family-centered non-verbal co-regulation. Future research prospects lie in the empirical validation of the hypothesis regarding the correlation between inner speech deficits and emotional disorders.

Keywords: inner speech, emotional intelligence, children with speech disorders, structural deficit, self-regulation, affect.

Введение. В научной литературе эмоциональный интеллект рассматривается как сложноорганизованное ментальное образование, которое находится в неразрывном единстве с когнитивными процессами – мышлением, категоризацией, ментализацией и речью. Согласно концепции Д.В. Люсина способности к пониманию чужих и управлению своими эмоциями трактуются как когнитивный процесс, основанный на вербализации переживаний [1]. Следовательно, развитие речи является обязательным условием для формирования навыков управления эмоциями. Сенситивным периодом формирования базовых структур эмоционального интеллекта выступает старший дошкольный возраст, когда ребенок переходит от непосредственного соматовегетативного реагирования к осознанной дифференциации, вербализации и произвольной регуляции переживаний. Как отмечают, A. Mulvihill, A. Carroll, P.E. Dux, N. Matthews, C.E. Salas, O. Castro, D. Radovic, центральным когнитивным механизмом этой трансформации является становление внутренней речи – свернутой, предикативной и семантически насыщенной формы языкового мышления, выступающей универсальным инструментом интериоризации опыта и саморегуляции [15,16].

В рамках культурно-исторической теории Л.С. Выготского высшие психические функции, включая способность к дифференциации, осмыслению и произвольной регуляции эмоциональных состояний, формируются по закону интериоризации: от внешнего разделённого действия через эгоцентрическую речь к свёрнутой, предикативной внутренней речи. L. Baron, Ya. Arbel, T.F. Camminga, D. Hermans, S. Van Der Ven, E. Segers, C.T.W.M. Vissers полагают, что внутренняя речь выступает не просто беззвучным эквивалентом внешней коммуникации, а фундаментальным когнитивным инструментом, обеспечивающим ментальное моделирование, концептуализацию опыта и смысловую категорию окружающего мира [17, 18]. Нейропсихологическое обоснование данной линии дают А.Р. Лурия и Н.И. Жинкин. А.Р. Лурия раскрыл регуляторную и программирующую функции речи в организации произвольного поведения. В то время как Н.И. Жинкин обосновал существование универсально-предметного кода – довербального механизма внутреннего программирования высказывания. В зарубежной психологии функциональная нагрузка внутренней речи систематизирована в обзорной работе B. Alderson-Day, C. Fernyhough. Исследователи отмечают, что разговор с самим собой помогает контролировать ситуацию и справляться со стрессовыми нагрузками [19]. Особенности внутренней речи при психопатологических состояниях и её роль в нарушениях саморегуляции раскрыты в работах В.В. Проскуриной и А.А. Ткаченко [2, 3]. Психолингвистические основы формирования внутренней речи в речевом онтогенезе отражены в исследовании А.Н. Перепелкиной [4]. Становление осознанного программирования высказывания у дошкольников с ТНР описано в работе А.В. Тепляшиной [5].

Экспериментальное подтверждение вербальной опосредованности детского мышления получено J.S.M. Lidstone, E. Meins и C. Fernyhough: у детей со специфическими речевыми нарушениями использование внутренней речи при решении когнитивных задач снижено, что ухудшает их исполнительное функционирование [20]. A. Mulvihill с соавторами обобщают данные о дефиците самонаправленной речи и саморегуляции при нейроонтогенетических расстройствах, включая нарушения развития речи [15]. C.E. Salas с соавторами показали, что редукция внутреннего разговора ограничивает возможности когнитивной переработки переживаний и использования адаптивных стратегий регуляции эмоций [16]. Применительно к дошкольному возрасту вопрос о связи внутренней речи с пониманием эмоций получил прямую эмпирическую проверку в исследовании T. Camminga с соавторами: авторы установили различия в распознавании эмоций между

детьми с нарушениями и без нарушений развития речи и связали их с ролью внутренней речи как инструмента опознания эмоциональных сигналов [18]. L. Baron и Y. Arbel, анализируя взаимосвязь внутренней речи и исполнительных функций у детей с нарушениями развития речи, обосновывают необходимость включения диагностики и формирования внутренней речи в коррекционно-развивающие программы [17]. Эмоционально-волевая сфера детей с системной речевой патологией изучена отечественными и зарубежными исследователями. Т.А. Колосова и Т.А. Гончарова экспериментально показали, что старшие дошкольники с ОНР затрудняются в дифференциации и вербализации эмоций и нуждаются во внешнем посреднике для опознания собственных состояний [6]. З.Р. Егорова и Л.В. Артищева выявили нейропсихологические различия между дошкольниками с нарушениями речи, имеющими разный уровень эмоционального интеллекта [7]. Е.А. Кулинич охарактеризовала специфику становления эмоционального интеллекта у детей с речевыми нарушениями [8]. М.П. Порываева и С.А. Лобач описали трудности формирования эмоциональной лексики у старших дошкольников с ОНР [9], а А.О. Чудина и С.А. Лобач – дефициты вербальных коммуникативных умений, затрудняющие обсуждение эмоциональных событий [10]. В метаанализе A. Mateus-Moreno с соавторами установлено, что нарушения регуляции эмоций устойчиво сопутствуют нарушениям развития речи на протяжении дошкольного и школьного возрастов [21]. I. Bakopoulou и J.E. Dockrell связали социально-эмоциональные трудности детей с речевыми нарушениями с дефицитами социального познания и просоциального поведения [22].

Проведённый анализ литературы позволяет заключить, что выраженное отставание детей с речевыми расстройствами в распознавании сложных и контекстуальных эмоций в большинстве работ интерпретировалось как следствие ограниченности экспрессивного словаря. Между тем словарная гипотеза объясняет лишь трудности называния эмоций, но не трудности их опознания по внешним признакам и произвольной регуляции поведения. Мы предполагаем, что глубинный источник названных трудностей – дефицит операционального состава внутренней речи, которая в норме выступает когнитивным инструментом формирования эмоций. При этом не отрицается, что в отдельных случаях причиной неспособности дошкольника идентифицировать и называть эмоции может быть скудный эмоциональный словарь. Специальные работы, в которых дефицит внутренней речи рассматривался бы именно как когнитивный медиатор распознавания эмоций у

дошкольников с речевыми нарушениями, единичны [17, 18]. Данное противоречие и определяет проблему настоящего исследования.

Цель данного исследования – теоретическое обоснование роли внутренней речи как когнитивного механизма идентификации эмоций у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, а также концептуализация и систематизация межуровневых связей между речемыслительным дефицитом и трудностями становления эмоционального интеллекта при речевом дизонтогенезе. Для достижения данной цели мы поставили перед собой три основные задачи: 1) охарактеризовать специфику деформации внутренней речи при речевой патологии (ТНР/ОНР) и ее патогенетическое влияние на становление эмоционального интеллекта; 2) систематизировать механизмы влияния внутренней речи на распознавание эмоций дошкольников; 3) определить пути преодоления дефицита внутренней речи и эмоциональных нарушений.

Научная новизна исследования заключается в междисциплинарной интеграции положений логопсихологии и когнитивной теории эмоционального интеллекта. Впервые осуществлен системный анализ когнитивной природы эмоционального интеллекта у старших дошкольников с речевой патологией через призму механизмов внутренней речи.

Материалы и методы. Теоретико-методологическую основу работы составили три взаимодополняющих научных подхода. Исследование опирается, в первую очередь, на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского о структуре дефекта и интериоризации речи. В том числе, на концепцию компенсации нарушенных функций и положение о системной взаимосвязи первичных речевых нарушений и вторичных аффектно-личностных отклонений. Нейропсихологическое обоснование работы опирается на концептуальный синтез идей А.Р. Лурии и Н.И. Жинкина. Данный подход выделяет регуляторную и программирующую функции речевого сознания. Рассматриваются механизмы внутреннего программирования речевого высказывания, а также роль универсально-предметного кода в организации внутренней речи и порождении высказываний. В основе понимания эмоциональной сферы лежит модель эмоционального интеллекта Д.В. Люсина. В рамках данной модели восприятие, идентификация и регуляция эмоций трактуются как сложные ментальные операции. В работе использовались такие методы как сравнительно-сопоставительный анализ, междисциплинарный теоретический синтез и структурно-функциональное моделирование.

Результаты и обсуждения. Распознавание эмоций в норме является комплексной интеллектуальной операцией, осуществляемой посредством интериоризированных психических механизмов. T. Camminga с соавторами установили, что дефицит внутренней речи у детей с нарушениями развития речи сопровождается снижением точности опознания эмоций [18]. Согласно исследованиям L. Baron, Y. Arbel, у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями (ТНР / ОНР) процесс формирования внутренней речи может оказаться первично искаженным или задержанным [17]. Следствием является нарушение фундаментального звена эмоционального интеллекта – идентификации эмоций: деформируется способность распознавать модальность, знак и интенсивность как собственного аффективного состояния, так и экспрессии окружающих. Полученные результаты согласуются с концепцией Л.С. Выготского о структуре дефекта: при ТНР страдает не отдельная способность к опознанию эмоций, а сам механизм речевого опосредования аффекта, поэтому эмоциональные отклонения носят вторичный характер. К сходному заключению приходят I. Bakopoulou и J.E. Dockrell, показавшие, что социально-эмоциональные трудности детей с речевыми нарушениями вторичны по отношению к речевому дефициту и опосредованы нарушениями социального познания [22]. У дошкольников отсутствие речевого опосредования аффекта с высокой вероятностью проявляется в импульсивном поведении и коммуникативной дезадаптации.

Развитие и активизация внутренней речи у детей данной нозологической группы обеспечивает качественный скачок в понимании как собственных эмоций, так и переживаний других людей благодаря реализации нескольких психологических **механизмов**:

1. Механизм смысловой категоризации. Благодаря данному механизму происходит перевод соматического ощущения в осознаваемый психический факт. Иными словами, внутренняя речь становится для ребенка своего рода переводчиком: она превращает смутный шум телесных переживаний в ясные слова. Называя свои чувства – страх, обиду или злость, – ребенок обретает возможность управлять ими. Таким способом он превращает неясный внутренний дискомфорт в четкое понимание того, что с ним происходит. Экспериментальные исследования Т.А. Колосовой и Т.А. Гончаровой показывают, что именно дефицит внутреннего вербального кодирования приводит к феномену развивающейся алекситимии у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), когда ребенок не может распознать собственные эмоциональные состояния без участия внешнего посредника [6].

2. Механизм установления причин эмоций. Мы разделяем мнение о том, что процесс осознания эмоций неразрывно связан с поиском их причин. Внутренняя речь выступает в роли когнитивного нарратива, который позволяет ребенку структурировать опыт и соотносить внешние события с внутренним состоянием. Например, цепочка «сломанная игрушка – размышление – грусть» превращается в логическое «я плачу, потому что игрушка сломалась». Предполагается, что модель «событие – суждение – эмоция» является основой эмоционального интеллекта. При отсутствии внутренней речи ребенок не способен интегрировать эти элементы, воспринимая ситуацию как набор изолированных, не связанных между собой фрагментов. Благодаря синтаксическим структурам внутренней речи, таким как сложноподчиненные причинно-следственные конструкции с союзами «потому что», «если… то», ребенок переходит от феноменологического восприятия ситуации к установлению логики эмоционального контекста

3. Механизм децентрации и ментализации как способность посмотреть на ситуацию глазами другого субъекта и реконструировать его внутреннее состояние. Внутренняя речь позволяет вести скрытый диалог с воображаемым человеком: «Если я заберу машинку, он обидится и не захочет играть». Данный механизм лежит в основе истинной эмпатии и предотвращает эгоцентрическое поведение, а также речевую агрессию в коллективе сверстников. Однако мы предполагаем, что распознавание эмоций окружающих у детей с нарушениями речи ограничено внешними признаками: улыбается – добрый, плачет – грустный. Тонкие социальные эмоции, такие как гордость, смущение или вина, требуют моделирования точки зрения другого человека.

4. Механизм когнитивного дистанцирования обеспечивает произвольный самоконтроль, трансформируя разрушительный аффект в адаптивное совладающее поведение. У детей с речевыми патологиями без развитой речи реакция на стрессовую ситуацию носит, как правило, прямой характер: отобрали игрушку – закричал.

5. Механизм когнитивной переоценки позволяет ребенку перевести стрессовую ситуацию из катастрофической в разрешимую и снижает, тем самым, порог фрустрации. Ребенок с логопатологией и недоразвитием речи склонен чаще впадать в отчаяние.

6. Механизм интериоризации родительской поддержки помогает превратить внешний голос взрослого во внутренний голос ребенка. Ребенок с речевым нарушением обычно нуждается в системной помощи логопеда и родителей для того, чтобы внешний диалог сворачивался и переходил во внутреннюю речь самого

дошкольника. Вероятно, ребенок с помощью данного механизма перенимает родительский эмоциональный интеллект, формируя так называемого внутреннего поддерживающего взрослого. При успешном развитии данный механизм обеспечивает базовую эмоциональную устойчивость даже в моменты одиночества или стресса в детском саду.

Рассмотренные функциональные механизмы внутренней речи демонстрируют, что акт идентификации эмоций представляет собой сложноорганизованную цепочку мыслеречевых операций. В норме данные процессы обеспечивают преобразование чувственного восприятия в осмысленные психологические категории. Однако в условиях дизонтогенеза речевой деятельности выпадение или деформация даже одного из звеньев этого когнитивного пути неизбежно приводит к системным патологическим последствиям. Концептуализация механизмов внутренней речи подтверждает и развивает выводы J.S.M. Lidstone, E. Meins, C. Fernyhough о том, что речевая патология нарушает процесс внутреннего саморегулирования [20]. Отсутствие внутренней речи вероятно блокирует когнитивную переработку эмоций. В итоге невыраженное чувство либо уходит в физическую активность, либо в аффективную реакцию [22].

Мы считаем, что важно не просто констатировать факт наличия данных механизмов, но и найти их прямую причинно-следственную проекцию на клинико-психологическую симптоматику. В связи с этим целесообразно провести четкую дифференциацию: какой именно структурный дефект внутренней речи детерминирует возникновение конкретного эмоционального феномена. С целью систематизации выявленных патогенетических связей и перевода теоретических положений в плоскость прикладного анализа нами была разработана сводная таблица 1 предположительного сопряжения структурного дефекта внутренней речи и результирующего эмоционального симптома. Поскольку экспериментальное исследование внутренней речи у дошкольников сопряжено с объективными трудностями, связи установлены теоретическим моделированием на основе положений Л.С. Выготского о первичном и вторичном дефекте, нейропсихологических моделей А.Р. Лурии и Н.И. Жинкина, а также эмпирических данных А.О. Чудиной и С.А. Лобач [10], L. Baron и Y. Arbel [17], T. Camminga с соавторами [18], A. Mateus-Moreno с соавторами [21], I. Bakopoulou и J.E. Dockrell [22].

Таблица 1 Связь структурного дефекта внутренней речи и эмоционального симптома

Характер деформации внутренней речи	Нарушения психологической деятельности.	Клинико-психологический эмоциональный симптом
Отсутствие смысловых маркеров/ярлыков во внутреннем коде	Неспособность вербализовать телесные проявления аффекта.	Вторичная алекситимия, фоновые страхи, психосоматические расстройства.
Неразвитость фразовой речи/внутреннего синтаксиса причинности	Разрыв причинно-следственных связей между событием и переживанием.	Эмоциональная лабильность, неадекватность аффекта силе раздражителя.
Слабость/отсутствие внутренней саморегуляции	Снижение регуляторной функции префронтальной коры, ведущее к расторможенности.	Низкая фрустрационная толерантность, вспышки разрушительного гнева.
Свернутость рефлексии и внутреннего диалога (ментализация)	Неспособность мысленно моделировать эмоциональные переживания другого человека.	Эмоциональная черствость, эгоцентризм, коммуникативная дезадаптация, логофобия.

Каждая строка таблицы отражает сбой в цепи «языковая основа – когнитивная операция внутренней речи – эмоциональные проявления». Деформация внутренней речи при системных речевых нарушениях, вероятно, выступает базовым патогенетическим механизмом дизонтогенеза эмоциональной сферы. Следовательно, для преодоления эмоциональных расстройств в условиях речевой патологии при необходимости важно целенаправленно развивать внутреннюю речь ребенка. Мы полагаем, что дефицит внутренней речи у дошкольника с речевой патологией не может быть компенсирован естественным путем без помощи со стороны специалистов и родителей. Поэтому, мы обратили внимание на пути преодоления дефицита внутренней речи. На основе анализа научной литературы мы выделили следующие возможные пути его преодоления. 1. Моделирование внутренней речи. В соответствии с законом развития высших психических функций Л.С. Выготского, несформированное внутреннее звено должно быть временно вынесено во внешний план в виде материализованных знаковых опор. В частности, для достижения данной цели можно использовать: 1) пошаговые карточки – пиктограммы, интеллект-карты, которые отображают цепочку: событие – мыль или оценка – эмоция – действие; 2) эмоциональные шкалы для овеществления интенсивности переживания и перевода диффузного аффекта в дискретную величину, поддающуюся когнитивному контролю. Вопрос применения визуальных опор и моделирующей игры в работе с детьми с речевыми нарушениями освещен в работах Я.Б. Карнауховой [11], Л.В. Ковригиной, С.Б. Ивановой [12], А.Р. Таскаевой [13] и других исследователей.

2. Экстериоризация внутреннего диалога через специально организованную деятельность. К числу используемых форм работы относят: 1) методику

эмоционально-ориентированного диалогического чтения, 2) моделирование квазистрессовых ситуаций в игровой форме. Например, взрослый в процессе совместного анализа иллюстрированных нарративов проговаривает за ребенка внутреннюю речь персонажей: «Зайчик подумал: «Меня забыли», и поэтому он загрустил». Происходит формирование базовых паттернов мышления и речи в структуре сознания ребенка. Помогают сюжетно-ролевые игры, где ребенок от лица персонажей проговаривает скрытые мотивы поведения, стимулируя развитие эмпатической децентрации и преодолевая речевой негативизм.

Для преодоления вторичных эмоциональных нарушений у детей с логопатологией и дефектом внутренней речи желательно к уже названным двум основным направлениям психолого-педагогической работы добавить поддержку семьи. Семейно-ориентированная система поддержки может включать несколько компонентов. 1. Трансляция невербального родительского опыта актуальна в условии высокого эмоционального интеллекта родителей. В данном случае возможно использование родителями телесных и просодических сигналов для компенсации речевого дефицита у ребенка. 2. Снижение уровня стресса в семье. Преодоление хронического стресса и эмоционального выгорания родителей гармонизирует эмоциональный фон семьи, предотвращая возникновение вторичных и невротических расстройств у ребенка [14].

Таким образом, преодоление дефицита внутренней речи у детей с речевыми нарушениями целесообразно рассматривать как часть комплексной работы над речевым, когнитивным и эмоциональным развитием. Опора на доступные ребенку речевые средства, поэтапное проговаривание правил и последовательности действий, использование наглядных опор и постепенный переход от внешней речи к самостоятельной внутренней саморегуляции могут поддерживать понимание задач, удержание цели и контроль поведения. Объем и форма такой помощи должны соответствовать уровню речевого развития ребенка, а ее эффективность – оцениваться не только по речевым показателям, но и по тому, насколько ребенок способен самостоятельно организовать свои действия в повседневных ситуациях. Не менее важно учитывать возможные вторичные трудности, связанные с повторяющимися неудачами, ограниченными возможностями общения и переживанием собственной несостоятельности. Поддерживающая и предсказуемая образовательная среда, посильные задания, обратная связь, отмечающая усилия и прогресс, а также развитие доступных способов выражения эмоций и просьбы о помощи могут снижать эмоциональное напряжение и укреплять уверенность

ребенка. При выраженных или устойчивых трудностях необходима согласованная работа логопеда, педагога-психолога, семьи и других специалистов. При этом эмоциональные проявления важно оценивать индивидуально, не сводя их автоматически к речевому нарушению.

Выводы. Мы считаем, что внутренняя речь выступает базовым когнитивным медиатором. Внутренний диалог переводит визуальные и двигательные сигналы других людей на уровень осознанного понимания. При нарушениях речи первичный языковой дефицит системно искажает естественный онтогенез мыслеречевой деятельности. На основе анализа теоретических концепций Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, B. Alderson-Day, C. Fernyhough и дургих ученых выделены и систематизированы шесть механизмов влияния внутренней речи на распознавания эмоций. Каждый механизм отражает определённую операцию внутренней речи и потому доступен адресной коррекции.

Мы склоняемся к мнению, что эмоциональные нарушения у детей с речевыми нарушениями носят вторичный характер и возникают вследствие дефицита операционального состава внутренней речи. Был выявлен закономерный характер связи структурного дефекта внутренней речи и эмоциональных симптомов. В систему путей компенсации эмоционального дефицита при речевой патологии интегрировано три направления. Первое направление связано с материализацией скрытой логики: «событие – мысль – эмоция – действие». Второе возможно осуществить в рамках терапевтической сюжетно-ролевой игры и эмоционально-ориентированного совместного чтения. Для реализации третьего направления важен развитый эмоциональный интеллект родителей, как внешний компенсаторный регулятор. Перспективный подход, с нашей точки зрения, объединяет развитие внутренней речи и саморегуляции с профилактикой эмоционального неблагополучия. Важно, чтобы такая работа носила индивидуализированный и системный характер. При этом дальнейшие исследования необходимы для уточнения того, какие методы наиболее эффективны для детей с разными клиническими формами речевой патологии. Желательно провести эмпирическую верификацию предложенных в таблице связей структурного дефекта внутренней речи и эмоциональных нарушений. Перспективы дальнейших исследований также могут быть связаны с лонгитюдным изучением влияния применения визуально-семиотических опор на динамику эмоциональной саморегуляции у детей при переходе к школьному обучению.

Список литературы

1. Люсин Д.В. Способность к пониманию эмоций: психометрический и когнитивный аспекты // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен : материалы Первой международной научно-практической конференции, Москва, 20–24 октября 1999 года. – Москва: Издательство "Смысл", 2000. С. 25-35. EDN YZKECL.
2. Проскурина В.В., А.А. Ткаченко Дезавтоматизация внутренней речи как фактор психопатологического синдромообразования и нарушения саморегуляции / В. В. Проскурина, А. А. Ткаченко // Российский психиатрический журнал. 2025. № 3. С. 4-14. EDN WOZDMG.
3. Проскурина В.В., Ткаченко А.А. Роль внутренней речи в психопатологическом синдромообразовании и когнитивных процессах // Российский психиатрический журнал. – 2024. № 2. С. 88-100. EDN HCRTNV.
4. Перепелкина, А. Н. Психолингвистические основы формирования внутренней речи в речевом онтогенезе у детей / А. Н. Перепелкина // Матрица научного познания. – 2026. – № 4-1. – С. 351-354. – EDN NOMVXP
5. Тепляшина, А.В. Развитие осознанного программирования высказывания у детей старшего дошкольного возраста с ТНР // Проблемы и перспективы дошкольного образования в современном обществе : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Иркутск, 01 декабря 2023 года. – Иркутск: Аспринт, 2024. С. 111-115. EDN CJUHWJ.
6. Колосова Т.А., Гончарова Т.А. Дифференциация и вербализация эмоций старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи // Вестник Оренбургского государственного университета. 2024. № 4(244). С. 52-59. DOI 10.25198/1814-6457-244-52. EDN IOPMII.
7. 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.
8. Кулинич Е.А. Особенности развития эмоционального интеллекта у детей с нарушениями речи // Сормовские чтения - 2026: векторы развития образования: практики, качество, перспективы : Материалы Международной научно-практической конференции, Краснодар, 13 февраля 2026 года. – Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2026. С. 239-242. DOI 10.31483/r-154521. EDN ODISRY.
9. Порываева М.П., Лобач С.А. Психолого-педагогические основы проблемы формирования эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Актуальные проблемы дошкольного, начального, специального и психолого-педагогического образования : Материалы Региональной студенческой научно-практической конференции, Севастополь, 15–16 мая 2026 года. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2026. С. 117-120. EDN JWPMUB.
10. Чудина А.О., Лобач С.А. Формирование вербальных коммуникативных умений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Вопросы педагогики. 2024. № 11-1. С. 122-127. EDN HYMSRR.
11. Карнаухова, Я.Б. Моделирующая игра как метод формирования предложно-падежных конструкций у дошкольников с ОНР / Я. Б. Карнаухова // Проблемы современного педагогического образования. 2026. № 91-2. С. 154-157. EDN SSTQSI.

12. Ковригина Л.В., С.Б. Иванова Логопедическая работа по преодолению нарушений фразовой речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Мир педагогики и психологии. 2026. № 5(118). С. 359-371. EDN YGJKSI.
13. Таскаева, А.Р. Расширение текстовых форматов в обучении смысловому чтению детей с ТНР в современной общеобразовательной школе // Конструктивные педагогические заметки. 2026. № 1(29). С. 135-147. EDN RFSRRS.
14. Круг А.Е., Погребной С.А. Теоретические аспекты изучения роли родителей в формировании эмоционального интеллекта у старших дошкольников с речевыми нарушениями // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2026. № 09 (122). https://scipress.ru/pedagogy/articles/teoreticheskie-aspekty-izucheniya-roli-roditelej-v-formirovanii-emotsionalnogo-intellekta-u-starshikh-doshkolnikov-s-rechevymi-narusheniyami.html (Дата обращения: 30.09.2026)
15. Mulvihill A, Carroll A, Dux P.E., Matthews N. Self-directed speech and self-regulation in childhood neurodevelopmental disorders: current findings and future directions. Dev Psychopathol. 2020; Vol. 32. No. 1. P. 205–217. DOI 10.1017/S0954579418001670
16. Salas C.E., Castro O, Radovic D. et al. The role of inner speech in emotion dysregulation and emotion regulation strategy use. Revista Latinoamericana de Psicologia. 2018. Vol. 50. No. 2. P. 79–88. DOI 10.14349/rlp.2018.v50.n2.1
17. Baron L., Arbel Ya. Inner Speech and Executive Function in Children With Developmental Language Disorder: Implications for Assessment and Intervention. Perspectives of the ASHA Special Interest Groups. 2022. No. 7. P. 1645-1659. DOI 10.1044/2022_PERSP-22-00042.
18. Camminga T.F., Hermans D., Van Der Ven S., Segers E., Vissers C.T.W.M. The role of inner speech in emotion recognition in children with and without developmental language disorder. Journal of Cognitive Psychology. 2025. № 37. P. 293–307. DOI 10. 1080/ 20445911. 2025. 2478887
19. Alderson-Day B., Fernyhough C. Inner Speech: Development, Cognitive Functions, Phenomenology, and Neurobiology. Psychological bulletin. 2015. Vol. 141. No. 5. P. 931-965. DOI 10.1037/bul0000021.
20. Lidstone, J. S. M., Meins, E., Fernyhough, C. Verbal mediation of cognition in children with specific language impairment. Development and Psychopathology. 2012. No. 24. P. 651–660. DOI 10. 1017/ S0954579412000223
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. Bakopoulou I, Dockrell J.E. The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. Elsevier. 2016. No. 49-50. P. 354-370. DOI 10.1016/j.ridd.2015.12.013.

Дата публикации 20.10.2026

УДК 159.9

Токарева К.А. Родительское выгорание в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Токарева Ксения Андреевна
педагог-психолог, ГБОУ Школа №522 Адмиралтейского района г. Санкт-Петербург
РФ, г. Санкт-Петербург
ksusha27.11@yandex.ru

Parental Burnout in Families Raising Children with Disabilities

Tokareva Kseniia Andreevna
Educational Psychologist, State Budgetary Educational Institution «School No. 522»
Saint-Petersburg, Russia, Saint-Petersburg

Аннотация. В статье представлен теорико-методологический анализ проблемы родительского выгорания в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). На основе трёхкомпонентной модели И.Н. Ефимовой (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция родительских достижений) раскрыта структура феномена, а также сопоставлен диагностический потенциал отечественного опросника и зарубежной методики PBA. В работе показано, как характер нарушения развития или здоровья ребенка влияет на проявления симптомов выгорания. Так, у родителей детей с тяжелыми соматическими заболевания проявляется наиболее остро эмоциональное истощение, в то время как при нарушениях развития интеллекта, нейроотличиях или сенсорных нарушениях ведущим симптомом становится редукция родительских достижений. Результатом исследования стала систематизация личностных и средовых предикторов стресса и защитных ресурсов совладания. Практическая значимость статьи заключается в научном обосновании многоуровневого диагностического комплекса, реализующего системный подход к оценке родительского выгорания и позволяющего педагогу-психологу выстраивать стратегии адресной помощи семьям.

Ключевые слова: родительское выгорание, дети с ограниченными возможностями здоровья, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция родительских достижений, детско-родительские отношения, хронический стресс.

Abstract. The article provides a theoretical and methodological analysis of parental burnout in families raising children with disabilities (children with special educational needs, SEN). Based on I. N. Efimova’s three-component model (emotional exhaustion, depersonalization, reduced parental accomplishment), the structure of the phenomenon is described, and the diagnostic potential of the Russian questionnaire is compared with the foreign Parental Burnout Assessment (PBA) method. The study demonstrates how the nature of the child's developmental disorder or health condition affects the manifestation of burnout symptoms. Specifically, emotional exhaustion is most acute among parents of children with severe somatic diseases, whereas reduced parental accomplishment becomes the leading symptom in cases of intellectual developmental disorders, neurodivergence, or sensory impairments. The study systemizes personal and environmental predictors of stress alongside protective coping resources. The practical significance of the article lies in the

scientific validation of a multilevel diagnostic complex that implements a systematic approach to the assessment of parental burnout and enables an educational psychologist to design targeted family support strategies.

Keywords: parental burnout, children with disabilities, emotional exhaustion, depersonalization, reduced sense of parental accomplishment, parent-child relationships, chronic stress.

Введение

Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — это длительная ситуация хронического стресса, которая затрагивает все сферы жизни семьи и существенно повышает риск формирования родительского выгорания. Начиная с исследований, проведенных в Европе с начала 2000-х годов, была выявлена устойчивая тенденция повышенного эмоционального истощения и родительского выгорания в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ или хроническими заболеваниями, по сравнению с родителями нормотипичных или соматически здоровых детей [1]. Рождение ребенка с ОВЗ вместо «ожиданий рождения здорового малыша» приводит к раздражению и неудовлетворенности, которые позднее трансформируются в негативные последствия для отношений в диадах «родитель — ребенок» и «родитель — родитель» [26].

Цель статьи — обобщить данные современных исследований о структуре родительского выгорания, его специфике в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, а также о факторах, способствующих и препятствующих его формированию.

Родительское выгорание: понятие и структура

Термин «родительское выгорание» понимается как «специфический синдром, развивающийся под воздействием хронического стресса, связанного с деятельностью родителей по уходу и воспитанию детей» [2, с. 335]. И. Н. Ефимова в своей методике диагностики родительского выгорания переработала существующую методику исследования профессионального выгорания на основе трехкомпонентной модели К. Маслах и С. Джексон, адаптировав ее к родительскому контексту [3]. По мнению автора, родительское выгорание сопоставимо с профессиональным, так как выполнение родительских функций сопоставимо с трудовой деятельностью, несмотря на иные мотивационные механизмы.

В рамках данной модели выделяются три компонента:

- **Эмоциональное истощение** — эмоциональное перенапряжение, выражающееся в утрате интереса к собственным детям и к окружающему в целом, в чувстве опустошенности, равнодушия и исчерпанности эмоциональных ресурсов.

- **Деперсонализация** — тенденция развития негативного, бездушного или циничного отношения к детям; все действия носят формальный характер, что сопровождается снижением эмпатии, потерей отзывчивости и соучастия.
- **Редукция родительских достижений** — уменьшение или упрощение действий, связанных с заботой о детях, проявляющееся в снижении чувства компетентности выполнения родительской роли.

Трехмерность синдрома родительского выгорания подтверждена исследованиями в разных культурах. Голландскими специалистами [24] был сделан и подтвержден вывод о трехмерности: истощение, дистанцирование и снижение личностных достижений. Японские исследования [20] отвергли мнение о культурно-специфическом характере родительского выгорания и также подтвердили его трехмерность.

Материнство как особый вид деятельности по своей стрессогенности сопоставимо со стрессом, возникающим у представителей помогающих профессий (психологов, психотерапевтов, социальных работников, воспитателей, учителей и врачей). В диссертации Т. И. Ильиной было обосновано применение термина «эмоциональное выгорание» к матерям как начиночному феномену и предложена собственная структурная модель материнского выгорания [4].

Несмотря на появление таких современных зарубежных методов исследования родительского выгорания, как PBA (Parental Burnout Assessment) [23], в российской научной практике преобладает использование опросника И. Н. Ефимовой. Опросник родительского выгорания Ирины Николаевны изначально был создан с учетом личностных и средовых особенностей российских родителей и прошел полную психометрическую проверку, в то время как адаптация PBA И. Роскам и М. Миколайчак началась значительно позже и на данный момент недостаточно интегрирована в российскую научную школу. Опросник бельгийских исследователей рассматривает синдром родительского выгорания с точки зрения изменения самоощущения и отношения к ребенку относительно контраста с «прошлым «Я» (четырехфакторная модель), а опросник И.Н. Ефимовой позволяет соотнести выраженность синдрома с комплексом внешних стрессоров, что может быть особенно важно при изучении уязвимых групп. При этом имеющиеся попытки адаптации PBA к русскоязычной выборке указывают на необходимость осторожного обращения с данной методикой [27].

Факторы и предикторы родительского выгорания

Исследования показывают, что на формирование родительского выгорания большее влияние оказывают индивидуально-психологические особенности родителей, факторы воспитания и функционирования семьи, а также особенности ребенка, чем социально-демографические факторы [23]. Результаты не связанных между собой исследований французских [21] и индийских [25] специалистов также показали, что значительное влияние оказывают личностные характеристики: уровень невротизма, сознательности, уступчивости/гибкости, эмоциональная стабильность.

В качестве основных личностных предикторов выгорания выделяются перфекционизм, склонность к самообвинению, высокая личностная тревожность и склонность к самокритике. В исследовании Л. А. Базалевой были выявлены значимые корреляции между высокой личностной тревожностью и склонностью к самокритике с эмоциональным истощением и редукцией родительской роли. Перфекционизм матери в сочетании с низкой толерантностью к неопределенности и склонностью к катастрофизации оказался еще одним ярким предиктором выгорания [5].

Помимо стрессов и личностных особенностей, в развитии синдрома лежат такие факторы, как ощущение собственной ненужности, однообразие выполняемых функций, напряженный ритм жизни, частая критика, финансовые трудности, отсутствие социальной поддержки и собственного жилья, воспитание детей без помощи близких, жизнь в режиме многозадачности, а также выход на работу до окончания декретного отпуска. О. М. Дорошенко и Е. А. Никитская акцентируют внимание на том, что центрирование внимания на ребенке может приводить к психологическим проблемам вследствие недостаточного удовлетворения фундаментальных и психологических потребностей матери, что также оказывает негативное влияние на атмосферу в семье. Социальная фрустрация провоцирует возникновение хронического стрессового состояния, нарушения эмоциональных реакций и вегетативной регуляции, что в совокупности может приводить к родительскому выгоранию [6].

Таким образом, обнаруживается противоречие между мнением зарубежных и отечественных авторов о степени влияния внешних факторов на формирование родительского выгорания. Если в исследованиях бельгийских авторов И. Роскам и М. Миколайчак утверждается, что объективные условия жизни имеют минимальное значение по сравнению с личностными особенностями родителя и ребенка, то для российских семей ситуация иная. Работы О.М. Дорошенко, Е.А. Никитской и Ю.Е.

Брицкой показывают, что при воспитании ребенка с ОВЗ уровень материально-бытового благополучия семьи и степень их социальной включенности выступают мощными предикторами выгорания. Данное расхождение объясняется тем, что непрерывный процесс реабилитации и ухода за ребенком с ограниченными возможностями здоровья сопряжен с постоянными финансовыми затратами, которые в странах, где проводились зарубежные исследования (в основном Бельгия, Великобритания и США) во многом компенсируются государством и благотворительными фондами.

Специфика родительского выгорания в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ

Для родителей наличие у ребенка диагноза, в связи с которым дается статус ОВЗ, всегда является стрессогенным фактором. При постоянной тревожности, чувстве вины и стыда, социальной изоляции может происходить нарастание психоэмоционального напряжения, включая невротизацию. У родителей детей с ОВЗ стыд и вина приобретают личностную окраску и могут становиться основой для психической дезадаптации.

А. С. Григорьева выявила у родителей детей с особыми образовательными потребностями выраженную склонность к самокритике и внутреннему напряжению. Фоновыми состояниями выступают чувство вины, связанное с повышенной ответственностью за состояние ребенка, и стыд, указывающий на сложности принятия себя и диагноза ребенка. Автором была выявлена закономерность: во многих семьях доминирует позиция матери при слабой вовлеченности отца. Такой дисбаланс сопровождается физическим и эмоциональным истощением матерей, отсутствием внешних интересов, что приводит к эмоциональной отрешенности и дистанцированию от ребенка при одновременном стремлении к контролю и гиперопеке [7].

Явное преобладание матерей в выборках исследователей родительского выгорания обусловлено объективными социально-демографическими факторами и сложившейся в России моделью распределения внутрисемейных обязанностей. Согласно исследованию Коробковой Н. Ю. и Селивановой О. В. [8] в регионах России почти каждая третья семья является «неполной», а в 81,1% случаев таких семей единственным родителем выступает мать. Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья выступает тяжелейшим испытанием для супружеских отношений. Как отмечает Ш. Р. Гусейнзаде, хронический стресс,

вызванный диагнозом ребенка и особенностями его проявления, способен резко снизить удовлетворенность браком обоих супругов и ухудшить психологический климат семьи. Матери в таких семьях часто характеризуют участие мужа в уходе за ребенком и его воспитании как отстраненное [9]. Даже в полных российских семьях изначально сохраняется неравномерное распределение родительских обязанностей. Анализ суточных «бюджетов времени», проведенный С. В. Ляликовой, В. М. Карповой и А. И. Антоновым, наглядно показывает, что в будние дни матери тратят в 3,8 раза больше времени на непосредственную заботу о детях в сравнении с отцами (2,5 часа против 0,7 часа) [10]. В полных семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, данный разрыв может быть значительно выше.

Следовательно, именно женщины принимают на себя основной объем ежедневных и непрерывных обязательств по уходу за ребенком с ОВЗ. Такая колоссальная бытовая нагрузка делает матерей наиболее уязвимой категорией, что обосновывает, почему в современных научных работах по родительскому выгоранию преобладает именно женская выборка. Также стоит учитывать, что опросник родительского выгорания И. Н. Ефимовой разрабатывался и валидизировался на женских выборках, а его факторная структура и нормы фактически отражают именно материнский профиль стресса. Система сопровождения в том числе привычно ориентирована на взаимодействие с матерью, что также способно влиять на выборку исследований [11].

Гармоничное распределение нагрузки по уходу и воспитанию ребенка между родителями является прямым фактором снижения риска выгорания у матерей.

Ю. Е. Брицкая выявила взаимосвязь между отношением родителя к заболеванию ребенка и эмоциональным выгоранием. Родители с низким показателем выгорания считают главной причиной стресса трудности получения медицинской помощи и проблемы воспитания, образования и ухода, а их отношение к ребенку характеризуется чувством любви и нежности. Родители с высоким показателем выгорания выделяют экономические причины как главный предиктор, отмечают повышенную ранимость ребенка и собственные страхи по поводу его будущего. Все родители из этой группы предъявляют завышенные требования к ребенку с ОВЗ. Принятие или непринятие диагноза ребенка имеет весомое значение для формирования выгорания и требует своевременной профилактики и коррекции [12].

Эмпирические данные Белозеровой Л.А. и Благовской Е.Б. подтверждают, что среди родителей детей с ОВЗ выгорание встречается значительно чаще. Так, сравнительное исследование показало, что высокий уровень эмоционального

истощения у родителей детей с ментальными нарушениями встречается в 12 раз чаще, чем у родителей нормотипичных детей (60% и 5% соответственно). Для 60% родителей детей с ментальными нарушениями характерна редукция родительской роли; общий уровень выгорания оказался значимо выше по сравнению с родителями нормотипичных сверстников [13]. Савенышева С.С. и Разыграева Ю.С. отмечают, что для родителей детей с ОВЗ основным показателем выгорания является эмоциональное истощение, в то время как у родителей нормотипично развивающихся детей выгорание выражается в большей степени через деперсонализацию и редукцию родительских достижений. Большинство матерей (80%) испытывают перенапряжение, связанное с необходимостью оказания постоянной помощи и поддержки ребенку с ОВЗ [14].

Сопоставление этих эмпирических данных позволяет выявить внутреннее структурное различие в проявлениях синдрома выгорания у родителей детей с нарушениями развития и здоровья. С одной стороны, признается, что ведущим симптомом при соматических или сенсорных нарушениях у ребенка становится общее психоэмоциональное перенапряжение. С другой стороны, при фокусе на ментальных нарушениях наряду с усталостью на первый план выходит острое переживание собственной неэффективности, то есть деформации в структуре родительской роли. Это расхождение можно объяснить различиями в характере родительской нагрузки, присущей каждой из выборок. Так, у респондентов исследования С.С. Савенышевой и Ю.С. Разыграевой основной личностный ресурс родителя тратится на постоянный контроль лечения и преодоление неопределенности прогноза. В работе Л.А. Белозеровой и Е.Б. Благовской фокус смещается на трудности повседневного взаимодействия с ребенком, а именно на нарушенную коммуникацию, непредсказуемость поведения, а также сниженные темп и качество развития.

Влияние на детско-родительские отношения

Такие авторы как Кристина Микконен, Хенна-Риикка Вейккола, Матильда Сорккила и Кайса Аунола акцентируют внимание на том, что эмоциональное выгорание родителей представляет собой очень специфический фактор риска для детей, поскольку оно тесно связано с пренебрежением детьми и жестоким обращением с ними [22].

Такой компонент родительского выгорания, как деперсонализация проявляется в бездушном, циничном отношении к детям. В силу переутомления

нервной системы родителя, ребенок перестает получать должной заботы, ее проявления формализуются, снижается эмпатия, теряются отзывчивость и соучастие, что в итоге способно снизить эффективность коррекционно-развивающих мероприятий. [3, 15, 16]

Для родителей детей с ОВЗ также зачастую характерна эмоциональная отрешенность и дистанцирование от ребенка при одновременном стремлении к контролю и гиперопеке [7, 15]. Холодность, эмоциональное дистанцирование и излишняя строгость также может проецироваться в том числе по отношению к другим детям семьи. [17]

Хронический стресс и родительское выгорание способны приводить к нарушению гармоничного функционирования семьи как системы. Матери, испытывающие эмоциональное истощение, оказываются неспособны к адекватной регуляции воспитательных тактик и прибегают к дополнительным негативным методам воспитания. Им характерны избыточность требований, запретов и санкций, а также непоследовательность их использования, что приводит к нежелательному поведению ребенка, образуя замкнутый круг [18].

Ресурсы преодоления и защитные факторы

Несмотря на высокую нагрузку, связанную с уходом за ребенком с ОВЗ и его воспитанием, лишь около трети матерей из выборки Разыграевой Ю.С. и Савенышевой С.С. демонстрируют высокие уровни эмоционального истощения и деперсонализации, что говорит о выработанной способности значительной части родителей справляться со стрессом. Ряд исследований выявил факторы, снижающие степень и скорость формирования выгорания.

Так, многие авторы выделяют социальную поддержку, как ключевой защитный фактор. Она способна в значительной мере препятствовать формированию родительского выгорания, оказывает положительное влияние на посттравматический рост и уменьшает влияние стресса как предиктора выгорания [14]. Положительное влияние социальной поддержки на преодоление и профилактику выгорания отмечено и в исследовании Л. А. Базалевой [5]. В работе А. В. Стуловой была выявлена взаимосвязь между высокой способностью к рефлексии и навыками коммуникации, способными в совокупности уменьшить нежелательные проявления стресса. Значимую роль играет социально-психологическая компетентность, включающая когнитивный, эмоциональный, поведенческий и мотивационно-ценностный компоненты [19].

Проактивное совладающее поведение также может являться ценным внутренним ресурсом для профилактики или преодоления стресса. Целеполагание, саморегуляция, умение планировать и активизировать ресурсы для достижения цели помогают матери, воспитывающей ребенка с ОВЗ, справиться с симптомами выгорания. Проактивное преодоление является значимым ресурсом совладания с эмоциональным истощением и деперсонализацией [15].

Также среди факторов, снижающих выгорание родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, можно выделить владение альтернативными и дополнительными средствами коммуникации (для родителей детей с расстройствами аутистического спектра, тяжелыми наращениями речи, нарушением слуха и т.д.), понимание ограничений ребенка и реалистичные ожидания.

Выделение и систематизация этих защитных факторов позволяет определить возможный диагностический инструментарий и направления работы педагога-психолога. На основе обзора литературы сформирован комплекс методик, позволяющий дифференцировать синдром родительского выгорания и сопутствующие факторы риска.

В качестве основного скринингового инструмента исследования целесообразно использовать опросник «Родительское выгорание» И. Н. Ефимовой. Для углубленного и комплексного исследования проблемы может быть применена методика В. В. Бочарова и А. М. Шишковой «Уровень эмоционального выгорания родственников», родительско-детский вариант. Данный инструмент позволяет оценить не только различные стороны синдрома выгорания, но и его ресурсную составляющую с учетом вовлеченности родственника в процесс воспитания и развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что дает возможность соотнести уровень истощения родителя с качеством доступной им личностной, внутрисемейной и социальной поддержки.

С целью выявления основных субъективных причин стресса и эмоционального выгорания родителя можно дополнить диагностический инструментарий шкалой воспринимаемого стресса (PSS), опросником «Анализ семейной тревоги» (АСТ) Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса. Кроме того, для фиксации специфических микросоциальных и экономических стрессоров, оказывающих влияние на эмоциональное состояние родителя, целесообразно применение авторских полуструктурированных анкет закрытого типа. Такие инструменты позволяют оценить субъективное отношение человека к внешним стрессогенным факторам

выгорания (финансовые трудности, доступность медико-психолого-педагогической поддержки, помощь со стороны микросоциального окружения).

Предлагаемый диагностический комплект позволяет обосновать основные направления профилактики и преодоления родительского выгорания: психологическая коррекция дисфункциональных родительских установок и снижение уровня тревожности, развитие навыков саморегуляции и проактивного совладающего поведения родителей, а также организация групп равной поддержки для преодоления социальной изоляции семей.

Методологические ограничения современных исследований

Анализ изученных отечественных и зарубежных работ по проблеме родительского выгорания, в том числе в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяет выявить несколько существенных методологических ограничений.

Одним из ключевых ограничений является недостаточная дифференциация семей по нозологическим характеристикам детей с ограниченными возможностями здоровья. Большинство авторов используют такой термин, как «дети с ОВЗ», обобщая родителей детей с принципиально разными нарушениями. Особенности проявления различных нарушений развития или стойких соматических заболеваний ребенка способны по-разному влиять на психоэмоциональное состояние родителя, что объясняет различия в структуре родительского выгорания.

Также стоит отметить, что основная часть отечественных исследований родительского выгорания получена исключительно на материнских выборках. Опыт отцовства в контексте ухода и воспитания ребенка остается малоизученным, что искажает показатели конкретно «родительского выгорания в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ».

Следующим методологическим ограничением исследований можно назвать то, что в эмпирическую базу исследований попадают родители, которым уже оказывается помощь, то есть родители, дети которых включены в систему сопровождения в рамках специализированных учреждений. Родители, у которых не было возможности получить медико-психолого-педагогическую помощь или не осталось сил для взаимодействия со специалистами, обычно в такие выборки не попадают. Так, предполагается, что реальные масштабы распространенности синдрома родительского выгорания в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, могут быть занижены.

Большинство авторов исследований ограничиваются выявлением статистически значимых зависимостей между факторами и проявлениями выгорания, не доказывая их причинно-следственную связь, что также является значимым ограничением.

Обозначенные ограничения важно учитывать при планировании дальнейших исследований родительского выгорания в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ.

Заключение

Обзор современных исследований позволяет сделать несколько выводов.

Во-первых, родительское выгорание представляет собой многомерный конструкт, структуру которого составляет триада симптомов — эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция родительских достижений (по И. Н. Ефимовой). Трехмерность подтверждена кросс-культурными исследованиями.

Во-вторых, у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья родительское выгорание встречается значимо чаще, чем у родителей нормотипичных детей. При этом важно учитывать, что понятие «дети с ОВЗ» включает в себя множество нозологических групп, что напрямую определяет специфику родительского выгорания. Различный характер психологической нагрузки при конкретных диагнозах неодинаково отражается на физическом и психоэмоциональном состоянии родителя. Это указывает на необходимость дифференциации критериев выгорания для разных категорий нарушений в будущих исследованиях. Тем не менее, можно выделить общие фоновые переживания, характерные для родителей всех категорий детей с ОВЗ. Ими являются чувство вины, стыд, самокритика, социальная изоляция, неопределенность прогноза развития ребенка и перекос ответственности в сторону матери при слабой вовлеченности отца.

В-третьих, на развитие синдрома родительского выгорания оказывают влияние не только индивидуально-психологические особенности родителя и ребенка, но и внешние условия. В отличие от зарубежных исследований, данные отечественных авторов показывают, что в российских реалиях такие внешние трудности, как материальное неблагополучие и социальная изоляция, становятся сильными и постоянными источниками стресса. При этом скорость развития синдрома во многом зависит от таких личностных особенностей, как, например, тревожность и перфекционизм, а социальная поддержка, проактивное совладающее поведение и социально-психологическая компетентность являются значимыми защитными ресурсами.

Практическую значимость данного исследования составляет разработанный диагностический комплекс, реализующий многоуровневый подход к оценке родительского выгорания. Его применение позволяет школьному педагогу-психологу своевременно выявлять симптомы данного синдрома в семьях учеников с ОВЗ, выстраивать адресную поддержку с учетом специфики выявленных факторов риска и источников стресса, а также повышать общую эффективность коррекционно-развивающей работы.

Список литературы

1. Баландова С. М. Исследование родительского выгорания в зарубежной науке и практике // Социальная работа в современном мире: Тенденции и перспективы развития: материалы III Международной научно-практической конференции в рамках V Международного фестиваля науки МГОУ М., 2020. С. 13-23.
2. Фадеева, Т. Ю. Психологические факторы родительского выгорания отцов и матерей / Т. Ю. Фадеева. — Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. — 2021. — Т. 10, вып. 4 (40). — С. 334–343.
3. Ефимова И.Н. Возможности исследования родительского выгорания // Вестник МГОУ. «Серия Психологические науки». М.: 2013. № 4. С. 31-40.
4. Ильина Т.И. Социально-психологический феномен эмоционального выгорания у женщин, находящихся в отпуске по уходу за ребенком: дис. канд. психол. наук: 5.3.5. - СПб, 2021. - 292 с.
5. Базалева Л.А. Личностные факторы эмоционального "выгорания" матерей в отношениях с детьми: дис. канд. психол. наук: 19.00.01. - Краснодар, 2010. - 202 с.
6. Дорошенко О.М., Никитская Е.А. Теоретические основы исследования феномена эмоционального выгорания у женщин-матерей // Вестник московского университета МВД России. - 2021. - №3. - С. 344-348.
7. Григорьева А.С. Особенности психологического состояния родителей детей с ОВЗ // Международный научный журнал "Вестник науки". - 2025. - №21 (2). - С. 1518-1526.
8. Коробкова Н. Ю., Селиванова О. В. Неполные семьи в регионах России: масштабы и социально-экономические характеристики // Социально-трудовые исследования. - 2024. - №1 (54) - С. 147-156.
9. Гусейнзаде, Ш. Р. Особенности супружеских отношений в полных семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник РГГУ. - 2018. - №2 (12). - С. 153-165.
10. Ляликова, С. В. Организация семейной жизни: вклад родителей и детей (по результатам анализа бюджетов времени) / С. В. Ляликова, В. М. Карпова, А. И. Антонов // Социальное пространство. — 2024. — Т. 10, № 3. — DOI: 10.15838/sa.2024.3.43.5. — URL: http://socialarea-journal.ru/article/30092 (дата обращения: 17.10.2026).
11. Безрукова О. Н., Самойлова В. А. "Продиктовано любовью...": вовлеченное отцовство в российских семьях, воспитывающих детей с инвалидностью // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. - 2022. - №5. - С. 122-148.

12. Брицкая Ю.Е., Пинчук О.А. Взаимосвязь эмоционального выгорания с образом ребенка у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ // Международный научный журнал "Вестник науки". - 2024. - №5 (74) Том 3. - С. 978-986.
13. Белозерова Л.А., Благовская Е.Б. Особенности эмоционального выгорания у родителей детей дошкольного возраста с ментальными нарушениями // Сборник трудов конференции. Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества. - Ульяновск: Издательский дом "Среда", 2025. - С. 222-224.
14. Разыграева Ю.С., Савенышева С.С. Родительское выгорание, посттравматический рост и социальная поддержка матерей детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник СПбГУ. Психология. - 2024. - №14. Вып. 1. - С. 128-142.
15. Кривошей К.О., Кузьмина А.С., Лещинская С.Б., Стоянова И.Я. Родительское выгорание и проактивное совладающее поведение матерей, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра // Российский психологический журнал. - 2024. - №21 (2). - С. 101-118.
16. Ченская А.В. Диагностика эмоционального выгорания у матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновационная экономика и общество. - 2021. - №4 (34). - С. 78-83.
17. Тимошина И.Н., Шубович В.Г., Шубович М.М. Профилактика выгорания родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогический журнал Башкортостана. - 2023. - №4. - С. 105-112.
18. Любушина А.А., Савенышева С.С. Исследование взаимосвязи родительского стресса, выгорания и стиля материнского воспитания с эмоционально-поведенческими трудностями дошкольников // Психологическая наука и образование. - 2026. - №31 (2). - С. 69-82.
19. Стулова А.В. Структурно-функциональная организация социально-психологической компетентности матерей в преодолении родительского выгорания (на материале матерей детей с нарушением слуха): дис. канд. психол. наук: 5.3.5. - Ярославль, 2023. - 371 с.
20. Kawamoto, T. Preliminary Validation of Japanese Version of the Parental Burnout Inventory and Its Relationship With Perfectionism / T. Kawamoto, K. Furutani, M. Alimardani // Frontiers in Psychology. — 2018. — Vol. 9. — Art. 970
21. Le Vigouroux, S. The big five personality traits and parental burnout: Protective and risk factors / Sarah Le Vigouroux, Céline Scola, Marie-Emilie Raes [et al.] // Personality and Individual Differences. – 2017. – Vol. 119. – P. 216–219.
22. Mikkonen, K., Veikkola, HR., Sorkkila, M., Aunola, K. Parenting styles of Finnish parents and their associations with parental burnout // Curr Psychol. - 2023. - № 42. - P. 21412–21423.
23. Roskam, I. A Step Forward in the Conceptualization and Measurement of Parental Burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA) / I. Roskam, M.-E. Brianda, M. Mikolajczak // Frontiers in Psychology. — 2018. — Vol. 9. — Art. 758.
24. Van Bakel, H. J. A. Validity of the Parental Burnout Inventory among Dutch Employees / H. J. A. Van Bakel, M. L. Van Engen, P. Peters // Frontiers in Psychology. — 2018. — Vol. 9. — Art. 697.
25. Vinayak, S. Relationship of Parental Burnout with Parental Stress and Personality among Parents of Neonates with Hyperbilirubinemia / S. Vinayak, S. Dhanoa // International Journal of Indian Psychology. – 2017. – Vol. 4, iss. 2. – DIP: 18.01.112/20170402.

Список источников

26. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2017. – 281 с;
27. Кудряшова Е. С. Адаптация опросника "Оценка родительского выгорания" (Parental Burnout Assessment) на русскоязычной выборке : ВКР бакалавра / Кудряшова Ева Сергеевна ; науч. рук. О. И. Миронова ; НИУ ВШЭ. — Москва, 2026. — URL: https://www.hse.ru/edu/vkr/1159340894 (дата обращения 17.10.2026)

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

Дата публикации 31.10.2026

УДК 159.9

Ганичева И.А., Байрамова Н.П. Особенности психологической помощи женщинам в период кризиса среднего возраста

Ганичева Ирина Александровна
канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, РФ, г. Арзамас
sinopalova-irin@arz.unn.ru

Байрамова Наталья Петровна
магистрант кафедры общей и практической психологии, Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, РФ, г. Арзамас
natbairamowa@yandex.ru

Features of psychological assistance to women during the midlife crisis

Ganicheva Irina Aleksandrovna
Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Practical Psychology, Arzamas Branch of the National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Russia, Arzamas

Bayramova Natalya Petrovna
Master's student of the Department of General and Practical PsychologyArzamas Branch of the National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
Russia, Arzamas

Аннотация. В статье рассматриваются особенности психологической помощи женщинам 40-55 лет в кризисе среднего возраста. Представлена авторская программа психологической помощи из двенадцати групповых встреч; описаны её этапы и условия реализации. Интегративный характер программы обоснован многосторонностью кризисных переживаний. У 45 женщин, распределённых жеребьёвкой на экспериментальную и контрольную группы, выявлены умеренные сдвиги осмысленности жизни, тревоги и неудовлетворённости образом тела; по депрессии и удовлетворённости прожитым различий нет. Обсуждаются ограничения исследования, даны рекомендации для практики.

Ключевые слова: кризис среднего возраста, психологическая помощь, интегративная программа, групповая работа, осмысленность жизни, тревога, образ тела.

Abstract. The article examines the specific features of psychological assistance to women aged 40-55 experiencing a midlife crisis. An original psychological assistance program of twelve group sessions is presented, and its stages and implementation conditions are described. The integrative nature of the program is justified by the

multifaceted nature of crisis experiences. Among 45 women allocated by lot to experimental and control groups, moderate changes were found in meaningfulness of life, anxiety and body image dissatisfaction; no differences were found in depression and satisfaction with the past. The limitations of the study are discussed, and recommendations for practice are given.

Keywords: midlife crisis, psychological assistance, integrative program, group work, meaningfulness of life, anxiety, body image.

Проживание кризиса среднего возраста у женщины носит глубоко субъективный характер и представляет собой целый комплекс переживаний, затрагивающих практически все сферы жизни: от биологических изменений до переоценки собственного «Я». Пересмотр ценностей и целей на оставшуюся часть жизни разворачивается одновременно с тревогой и истощением сил, с переоценкой прожитого и меняющимся отношением к собственному телу. В. В. Солодников и И. В. Солодникова описывают кризис как наложение нескольких линий изменений - телесных, семейных, ролевых, связанных с развитием «Я», - каждая из которых подчиняется собственному «расписанию» [1, с. 182-183]. Отсюда следует, что одного метода в работе с данным кризисом может быть недостаточно, необходимо решить, как объединить несколько методов в работе с клиентом.

Модели сопровождения клиентов в кризисе среднего возраста, описанные в отечественной литературе, выстраивают процесс сопровождения как переход от диагностики и облегчения острых эмоциональных переживаний к переосмыслению ситуации и работе со смыслом [2, с. 73-75]. Однако они рассчитаны прежде всего на индивидуальное консультирование. Групповых программ, в которых смысловая, когнитивная, нарративная и телесная работа были бы сведены в один цикл с заданным порядком и проверены на практике, в доступной нам литературе мы не нашли. Женщина, прошедшая курс по одному направлению, может почувствовать облегчение, но часть вопросов, с которыми она приходит, остаётся открытой.

Новизна работы состоит в том, что несколько направлений психологической помощи объединены в один групповой цикл с обоснованным порядком этапов, для каждого этапа заданы наблюдаемые признаки его прохождения, а результативность программы оценена в сравнении с контрольной группой. Цель данной статьи - раскрыть особенности психологической помощи женщинам 40-55 лет в период кризиса среднего возраста на примере разработанной нами интегративной программы и привести предварительные данные о её результативности.

Цель нашей программы - создать условия, в которых женщина сможет осмысленно прожить кризисные изменения середины жизни, восстановить

психологический ресурс и укрепить позицию автора по отношению к оставшейся части жизненного пути. Из цели вытекают четыре задачи. На первоначальном этапе важно сформировать атмосферу безопасности, без которой открытый разговор о кризисе невозможен. Затем - ослабить руминацию, навязчивое прокручивание тревожных мыслей о прошлом и будущем, и вернуть способность управлять своими эмоциями. Третья задача состоит в том, чтобы помочь участницам пересмотреть историю собственной жизни и отношение к стареющему телу. В завершение программы необходимо закрепить найденные способы совладания таким образом, чтобы ими можно было пользоваться и за пределами группы, в повседневной жизни.

Программа адресована женщинам 40-55 лет, которые сами узнают в себе признаки кризиса: утрату смысла, ощущение, что прежние цели перестали вдохновлять. Нижняя граница возраста совпадает с началом пятого десятилетия жизни, верхняя - с приближением к пенсионному рубежу, и обе даты нередко переживаются женщиной как значимые. Групповой формат подходит не всем. Если тревога или депрессия достигают клинического уровня (11 баллов и выше по любой из шкал Госпитальной шкалы тревоги и депрессии HADS [13, p. 361-370]) или состояние требует помощи психиатра, участие в программе не предлагается, а женщине рекомендуют обратиться к профильному специалисту. Это условие защищает саму женщину от ухудшения состояния, а участницам группы обеспечивает сохранение безопасности и сплочённости группы.

За каждую задачу программы отвечает своё направление помощи. Смысловую работу обеспечивают экзистенциальный анализ и логотерапия. В центре персонального экзистенциального анализа - нахождение человеком собственной позиции по отношению к конкретной жизненной ситуации, согласованной с его ценностями; эта работа включает прояснение ценностных установок, принятие решений и планирование шагов по их осуществлению [3, с. 853]. С руминацией и эмоциональной регуляцией работают когнитивно-поведенческие техники. Их организация заимствована у групп тренинга умений, где каждая встреча строится вокруг учебной модели с чётко обозначенной целью и итоговой оценкой [4, с. 244]. Когнитивную работу дополняют практики осознанности, которые помогают справляться с эмоциональным истощением [5, с. 160]. Однако их собственное влияние на тревогу у женщин в период менопаузы пока не подтверждено [12, p. 1], поэтому в программе осознанность служит дополнением к когнитивным техникам, а не их заменой.

Историю жизни помогает пересобрать нарративный подход. В качестве основного инструмента применена деконструкция доминирующего нарратива, то есть привычной истории о себе, в которой закреплены убеждения и предписания, и замена её альтернативной историей, где находится место собственному выбору [6, с. 35-36]. Телесная сторона кризиса требует отдельного внимания, поскольку в период потери прежних опор именно тело приобретает для женщины выраженную значимость [7, с. 122]. Поэтому в программу включены телесно-ориентированные упражнения: дыхательные практики, мышечная релаксация, телесное сканирование, экспрессивное движение. Арт-терапия, как дополнение к телесно-ориентированным практикам, даёт невербальный способ выразить отношение к меняющейся внешности. В отечественных публикациях по арт-терапии преобладает тема реабилитации детей и подростков, а работ о взрослых немного [8, с. 179], поэтому мы рассматриваем этот метод как вспомогательный. Наконец, сам групповой формат помогает преодолеть изоляцию, потому что в опыте других участниц женщина видит, что она не одна в своих переживаниях. И. Ялом относит такую универсальность переживаний к основным терапевтическим факторам группы [9, с. 20-37].

Программа построена на нескольких принципах. Главный из них - последовательность: работа идёт от стабилизации и безопасности к смысловой, биографической и телесной перестройке и затем к переносу опыта в повседневную жизнь. Принцип добровольности даёт участнице право отказаться от любого упражнения без объяснения причин. Постоянство состава означает, что подгруппа и ведущая не меняются на протяжении всего цикла, и это поддерживает доверие, необходимое для разговора о личном. Наконец, каждое направление помощи соотнесено с измеряемым показателем: смысловая работа - с осмысленностью жизни по тесту смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева [10, с. 14], работа с тревогой - со шкалой HADS, телесная работа - с опросником образа собственного тела О. А. Скугаревского и С. В. Сивухи [11, с. 40-43]. Это даёт возможность оценивать не только общий итог программы, но и отклик на каждое её направление.

Двенадцать встреч распределены по трём этапам. Первый этап (встречи 1-3) отведён стабилизации эмоционального состояния участниц и созданию безопасности в группе. На втором этапе (встречи 4-10) идёт переработка кризисного опыта: тревожных мыслей, истории собственной жизни, смысловых ориентиров и отношения к меняющемуся телу. Третий этап (встречи 11-12) посвящён интеграции наработанного: найденное на встречах сводится в целостный образ изменений и переносится в повседневную жизнь. На этапе стабилизации группа вырабатывает

правила, осваивает дыхательные упражнения и мышечную релаксацию; между встречами участницы ведут дневник эмоционального состояния. На третьей встрече интервью о восприятии своего возраста и набросок линии жизни помогают женщине назвать собственное переживание кризиса и отличить его от внешних стрессовых обстоятельств. Этап переработки открывается работой с руминацией, поскольку без навыка отделять себя от тревожной мысли разговор об истории жизни легко превращается в очередное перебирание фактов. Затем следует нарративная работа, за ней - смысловая: прежде чем искать источники смысла в настоящем, полезно увидеть, какую историю о себе рассказывает женщина. Телесная работа завершает этап, потому что требует доверия, которое складывается за предыдущие встречи. На этапе интеграции новых техник уже не вводится. Участницы пишут письмо себе будущей, сопоставляют карту ценностей и карту нарратива, заполненные на разных встречах, и собирают «ресурсный чемоданчик» - перечень освоенных приёмов, которыми можно пользоваться самостоятельно.

Для каждого этапа заданы наблюдаемые признаки того, что его задачи решены. После стабилизации участница самостоятельно выполняет релаксацию и словесно отличает кризисное переживание от внешнего стресса. После переработки она переформулирует тревожную мысль, находит в своей биографии эпизод, не подсказанный ведущей, формулирует конкретный следующий шаг и называет телесное ощущение, связанное с ресурсом. После интеграции - связывает позднее упражнение с более ранним эпизодом или ценностью и называет приём, которым действительно воспользовалась за время цикла. Если этапы переставить, смысловая и телесная работа пойдёт на фоне неразрешённой тревоги. Содержание встреч представлено ниже (табл. 1).

Таблица 1. Содержание групповых встреч программы

№	Тема встречи	Основные формы работы
1	Знакомство и правила группы	знакомство по кругу, выработка правил, дыхательная техника заземления
2	Стабилизация эмоционального состояния	диафрагмальное дыхание, мышечная релаксация, дневник эмоционального состояния
3	Называние переживания кризиса	интервью о восприятии возраста, линия жизни, групповое обсуждение
4	Работа с руминацией	когнитивное реструктурирование, дневник руминации, наблюдение за мыслью
5	Доминирующий нарратив жизни	нарративное интервью, экстернализация проблемы, карта нарратива
6	Поиск уникальных эпизодов биографии	упражнение «уникальные эпизоды», работа в парах, фиксация эпизодов
7	Источники смысла в настоящем	диалог о ценностях, упражнение «колесо смысла», карта ценностей

№	Тема встречи	Основные формы работы
8	Ответственность и выбор	анализ ситуации выбора, ролевая проработка, групповая обратная связь
9	Образ тела и возрастные изменения	телесное сканирование, упражнение «портрет тела», обсуждение в парах
10	Телесный ресурс и движение	экспрессивное движение, дыхательная практика, рисунок ресурсного состояния
11	Интеграция наработанного опыта	письмо себе будущей, карта ценностей и карта нарратива, обсуждение изменений
12	Завершение группы и перенос опыта	«ресурсный чемоданчик», ритуал завершения, обратная связь по кругу

Программа рассчитана на очный групповой формат: двенадцать еженедельных встреч продолжительностью до 2,5 часа в подгруппах по 11 человек. Такой состав даёт возможность работать в парах и при этом оставляет каждой участнице время высказаться. Групповую работу дополняют две индивидуальные встречи. Предварительная, на 30-40 минут, проводится до начала программы. На ней психолог знакомит женщину с форматом работы, уточняет её запрос и разъясняет правила группы. Завершающая, на 40-50 минут, подводит итог участия. Во время встречи обсуждаются замеченные изменения, приёмы, которыми женщина намерена пользоваться самостоятельно, и то, к кому обратиться при повторном обострении.

Группу ведёт психолог при участии второго специалиста с профильным образованием. В нашем исследовании группы вела один из авторов статьи - магистрант по направлению 37.04.01 «Психология» (программа «Психодиагностика и психологическое консультирование в кризисных ситуациях»). Вторым специалистом был сотрудник психологического семейного центра, психолог по образованию, с опытом работы 4 года. Он присутствовал на встречах как наблюдатель и ассистент, помогал организационно и уделял внимание участницам, которым во время упражнений нужна была поддержка. Работа ведущей сопровождалась супервизией на протяжении всего цикла встреч. Для встреч нужно отдельное помещение, где помещается круг стульев и остаётся место для движения, а также коврики, бумага, изобразительные материалы и бланки дневников. Правила группы вырабатываются на первой встрече и фиксируются письменно. Главное из них касается конфиденциальности: сказанное в группе становится известно не одному специалисту, а всем участницам, поэтому обязательство не разглашать услышанное принимает на себя каждая. Обсуждение этого правила до начала работы И. Ялом относит к обязательной подготовке участников группы [9, с. 305-334]. Пропуск встречи не прерывает участия, а ведущая кратко вводит пропустившую в тему на следующем занятии. Если пропущенная тема нужна для дальнейшей работы, ведущая предлагает домашний вариант упражнения.

Чтобы программа выполнялась так, как задумана, её ход фиксируется несколькими способами. После каждой встречи ведущая заполняет рабочий журнал, куда записывает тему, применённые техники и время каждой части занятия. Посещаемость учитывается по каждой подгруппе отдельно. Качественная обратная связь участниц собиралась по кругу в конце встреч и на завершающей индивидуальной встрече. Она служила для контроля выполнения программы, а не для оценки ее результатов. Высказывания участниц сопоставлялись с записями журнала, и при расхождении между записью ведущей и тем, как встречу описала участница, запись уточнялась. На завершающей встрече в журнал вносились названные женщиной изменения и приемы, которыми она намерена пользоваться самостоятельно. Систематический контент-анализ этих высказываний не проводился, поэтому выводы о результативности программы основаны только на данных стандартизированных методик. Супервизия по записям журнала служит внешней проверкой того, что техники применяются в соответствии с их описанием.

Результативность программы мы проверили в исследовании, проведённом с сентября 2025 по март 2026 года на базе семейного психологического центра «Лабиринт». После согласования условий с администрацией центра потенциальных участниц проинформировали о наборе. Отбор проходил в три шага. Сначала женщина подавала заявку, в которой указывала социально-демографические сведения. Затем она заполняла анкету первичного сбора данных. На индивидуальной встрече проводилось первичное обследование, в том числе по HADS, и проверялось соответствие критериям включения и исключения. В исследование включали женщин 40-55 лет, которые не получали на момент исследования психиатрической помощи, дали добровольное информированное согласие и ответили «да» или «отчасти» не менее чем на два из трёх утверждений анкеты, описывающих переживание кризиса. Исключали женщин с клиническим уровнем тревоги или депрессии (11 баллов и выше по любой из шкал HADS) и с острым кризисным состоянием, при котором нужна незамедлительная психиатрическая помощь; им рекомендовали обратиться к профильному специалисту. За каждой участницей сохранялось право прекратить участие на любом этапе.

На приглашение откликнулись 68 женщин, 23 из них в итоговую выборку не вошли. У шести из них был выявлен клинический уровень тревоги; у трех - уровень депрессии 11 баллов и выше, женщинам было рекомендовано обратиться к профильному специалисту. Остальные отказались от участия по личной инициативе. Итоговую выборку составили 45 женщин 40-55 лет (средний возраст 46,64 ± 4,53

года). Участниц распределили на две группы методом жеребьёвки. После подписания формы информированного согласия женщина вытягивала карточку с обозначением «ЭГ» или «КГ» и только тогда узнавала, в какую группу попала. В экспериментальную группу вошли 22 женщины, которые прошли программу в двух подгруппах по 11 человек. 23 женщины, которые вошли в контрольную группу, проходили те же обследования в те же сроки, но в программе не участвовали. Предварительное обследование проведено в ноябре 2025 года, программа реализовывалась с декабря 2025 по февраль 2026 года, итоговое обследование состоялось в марте 2026 года. Выбывших после распределения не было. До и после программы использовались тест смысложизненных ориентаций [10, с. 14], Госпитальная шкала тревоги и депрессии HADS [13, p. 361-370] и опросник образа собственного тела [11, с. 40-43]. На предварительном обследовании группы не различались ни по одному из восьми психодиагностических показателей (критерий Манна - Уитни, p от 0,255 до 0,810), а также по возрасту, занятости, семейному положению, уходу за пожилыми родственниками и менопаузальному статусу. Обработка данных строилась на непараметрических критериях: динамика внутри групп оценивалась критерием Вилкоксона, различия сдвигов между группами - критерием Манна - Уитни; для каждого сравнения рассчитывался размер эффекта r, уровень значимости принят равным 0,05.

Внутри экспериментальной группы значимые сдвиги получены по всем субшкалам теста смысложизненных ориентаций, по общему показателю осмысленности жизни, по тревоге и по неудовлетворённости образом тела; по депрессии сдвиг значимости не достиг. Однако и в контрольной группе значимо выросли общий показатель осмысленности жизни и показатель целей в жизни, а также снизилась депрессия. Это означает, что часть улучшений связана не с программой, а со временем, повторным измерением и самим участием в исследовании. Поэтому о результативности программы мы судили по различию сдвигов между группами.

Сравнение сдвигов показало, что у участниц программы осмысленность жизни выросла ($U = 72,5$; $p < 0,001$; $r = 0,61$), а тревога снизилась ($U = 105$; $p < 0,001$; $r = 0,51$) значимо сильнее, чем в контрольной группе. Сильнее снизилась у них и неудовлетворённость образом тела ($U = 134$; $p = 0,007$; $r = 0,40$). Среди субшкал теста смысложизненных ориентаций значимые межгрупповые различия получены по процессу жизни ($U = 100,5$; $p < 0,001$; $r = 0,52$), целям в жизни ($U = 138$; $p = 0,008$; $r = 0,39$) и локусу контроля ($U = 137$; $p = 0,008$; $r = 0,40$). При этом сами сдвиги умеренны.

Общий показатель осмысленности жизни у участниц вырос с 76,95 до 84,86 балла, но остался ниже ориентировочного среднего значения по нормативной выборке. Тревога снизилась с 7,64 до 5,82 балла, а число женщин с субклиническим уровнем тревоги сократилось с 10 до 3 из 22; в контрольной группе оно практически не изменилось (10 и 11 из 23).

По удовлетворённости прожитым (U = 198; p = 0,209) и по депрессии (U = 207; p = 0,291) различий между группами не обнаружено. Первое объяснимо, поскольку оценка уже прожитого отрезка жизни складывается годами, и двенадцати встреч для её пересмотра, по-видимому, недостаточно. Депрессивная симптоматика не была основной мишенью программы, а в контрольной группе этот показатель тоже снизился, причём даже сильнее, чем у участниц. Быстрее изменились показатели, связанные с актуальным переживанием: интерес к настоящему, ясность целей, уровень тревоги.

Проведённое исследование позволяет предположить, что несколько направлений помощи можно соединить в один цикл встреч, не превращая его в набор независимых курсов. Связующую роль играют постоянный формат группы и последовательность этапов от стабилизации эмоционального состояния участниц и создания безопасности в группе к переработке кризисного опыта и интеграции наработанного за время встреч. На основании полученных данных можно сделать вывод, что разные стороны кризисного переживания откликаются на краткосрочную групповую работу неодинаково. Показатели актуального переживания - интерес к настоящему, ясность целей, тревога, отношение к телу - изменились за двенадцать встреч, а оценка прожитого и депрессивная симптоматика значимо не отличались от контрольной группы. Это согласуется с представлением о кризисе как о наложении нескольких линий изменений и может учитываться при планировании продолжительности и содержания последующих этапов помощи.

Вместе с тем у исследования есть ограничения. Программа апробирована на одной площадке и на небольшой выборке, результаты основаны на самоотчётах участниц, а итоговое обследование проводилось сразу после окончания встреч. Отдельно следует сказать о возможном эффекте ожидания. Участницы знали о своей принадлежности к группе, слепой оценки не было, поэтому женщины экспериментальной группы, ожидая улучшения, могли оценивать свое состояние в опросниках более благоприятно. Частично этот эффект сдерживался тем, что о своей группе женщины узнавали только при жеребьевке, содержание программы контрольной группе не сообщалось, а обе группы заполняли одни и те же

стандартизированные методики в одни и те же сроки. Однако контрольная группа не получала никакого вмешательства и не была уравнена с экспериментальной по вниманию специалистов, поэтому часть межгрупповых различий может объясняться ожиданиями участниц и неспецифическими факторами групповой работы. Ограничением является и то, что качественная обратная связь участниц не подвергалась систематическому анализу. В дальнейших исследованиях эти ограничения можно уменьшить, если ввести активную контрольную группу (например, группу психологического просвещения той же продолжительности), привлечь к итоговому обследованию независимого специалиста, не знающего о принадлежности участниц к группе, провести отсроченное измерение и контент-анализ высказываний участниц.

На основании полученных данных можно сформулировать рекомендации для практики. Перед началом групповой работы целесообразно проводить скрининг тревоги и депрессии и направлять женщин с клиническим уровнем симптоматики к профильным специалистам. Численность группы лучше ограничивать 11 участницами, а порядок этапов - от стабилизации к переработке и интеграции - сохранять. Индивидуальные встречи до и после цикла помогают уточнить запрос и закрепить результат. Для работы с оценкой прожитого и сниженным настроением, по-видимому, нужен более длительный цикл или дополнительные методы. Программа подробно описана по встречам, поэтому её могут использовать психологи центров социальной помощи и кризисных центров, а её структура пригодна как учебный материал в повышении квалификации психологов. Насколько устойчивы достигнутые изменения, ещё предстоит проверить в отсроченных измерениях.

Список литературы

1. Солодников В.В., Солодникова И.В. «Кризис среднего возраста»: теоретическая интерпретация переживаемого опыта // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2009. № 4 (92). С. 178-202. Режим доступа: https://www.monitoringjournal.ru/index.php/monitoring/article/view/2864 (Дата обращения: 29.10.2026).
2. Горбатова Е.А. Психологическое сопровождение клиентов, переживающих кризис среднего возраста // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2020. Т. 33. Вып. 1. С. 70-77. Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/scientific_notes/archive/2020_n1/scientific_notes_2020_n1_Gorbatova.pdf (Дата обращения: 29.10.2026).
3. Шумский В.Б., Уколова Е.М. Предпосылки и основания становления персоналистической антропологии современного экзистенциального анализа: от идеи к практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 4. С. 837-857. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-4-837-857.

4. Ефимкина Н.В., Чеснокова И.А. Опыт использования когнитивно-бихевиоральной терапии // Вестник Московского университета МВД России. 2024. № 1. С. 242-247. DOI: 10.24412/2073-0454-2024-1-242-247.
5. Попова К.М., Кузьмин М.Ю. Коррекция профессионального выгорания медицинских работников в процессе тренинга развития осознанности // Acta Biomedica Scientifica. 2024. Т. 9. № 4. С. 160-172. DOI: 10.29413/ABS.2024-9.4.18.
6. Богданова В.О. Нарративные практики как способ развития субъектности // Социум и власть. 2024. № 3 (101). С. 24–44. DOI: 10.22394/1996-0522-2024-3-24-44.
7. Жедунова Л.Г., Стефану О.В. Восприятие «образа тела» в период переживания кризиса середины жизни // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 121-129. Режим доступа: https://elibrary.ru/rpkqwh (Дата обращения: 29.10.2026).
8. Сусанина И.В., Пруцков А.В. Актуальные направления арт-терапии (библиометрический анализ) // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2022. Т. 10. № 2 (37). С. 179-190. DOI: 10.23888/humJ2022102179-190.
9. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. 5-е междунар. изд. СПб.: Питер, 2000. 640 с. Режим доступа: https://nb.lib.tsu.ru/bib/111707 (Дата обращения: 29.10.2026).
10. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с. Режим доступа: https://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=%2Fnotices%2Findex%2FIdNotice%3A57596%2FSource%3Adefault (Дата обращения: 29.10.2026).
11. Скугаревский О.А., Сивуха С.В. Образ собственного тела: разработка инструмента для оценки // Психологический журнал. 2006. № 2. С. 40–48. Режим доступа: http://elibrary.miu.by/journals!/item.pj/issue.10/article.8.html (Дата обращения: 29.10.2026).
12. Liu H., Cai K., Wang J., Zhang H. The effects of mindfulness-based interventions on anxiety, depression, stress, and mindfulness in menopausal women: a systematic review and meta-analysis // Frontiers in Public Health. 2023. Vol. 10. Art. 1045642. DOI: 10.3389/fpubh.2022.1045642.
13. Zigmond A.S., Snaith R.P. The Hospital Anxiety and Depression Scale // Acta Psychiatrica Scandinavica. 1983. Vol. 67. No 6. P. 361–370. DOI: 10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x.

Международный

научно-практический журнал

Мир педагогики и психологии

№ 10 (123), 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 15.11.2026

Формат 60x84/16. Печать цифровая.

Усл.печ.л. 41,8. Тираж 500 экз.

Научно-издательский центр «Открытое знание»

http://scipress.ru/pedagogy/