СибГУ
им. М.Ф. Решетнева

МИР ЧЕЛОВЕКА

Научно-информационное издание

Выпуск 1/54

Красноярск
2026

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева

МИР ЧЕЛОВЕКА

Материалы ежегодной научно-практической конференции
«Мир человека: интеграция психологии и педагогики
в современном обществе» (29 апреля 2026 г.)

Выпуск 1 (54)

Электронное издание

Красноярск 2026

© СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2026

УДК 159.9+37.013
ББК Ч30/49+Ю94
М63

Под общей редакцией
кандидата педагогических наук, доцента
А. А. Смирной

Редакционная коллегия:
А. А. Смирная, Е. А. Мухамедвалеева

Издается с января 1998 г.

М63 **Мир человека** [Электронный ресурс] : материалы ежегод. Всероссийской научно-практической конференции, Вып. 1 (54). Электрон. текстовые дан. (1 файл: 4,4 МБ). – Систем. требования : Internet Explorer; Acrobat Reader 7.0 (или аналогичный продукт для чтения файлов формата .pdf) / под общ. ред. А. А. Смирной ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2026. – Режим доступа: https://www.sibsau.ru/scientific-publication/. - Загл. с экрана.

Сборник содержит статьи участников научного психолого-педагогического мероприятия – ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Мир человека: интеграция психологии и педагогики в современном обществе», проводимой в Сибирском государственном университете науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, в котором представлены результаты теоретической работы опытных исследователей; направления научного поиска магистрантов и аспирантов, докторантов; практиками описан опыт инновационной работы; студентами представлены первые «научные пробы».

Издание рассчитано на научных сотрудников, преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

В статьях сохранен авторский стиль изложения.

УДК 159.9+37.013
ББК Ч30/49+Ю94

Подписано к использованию: 22.06.2026.Объем: 4,4 МБ. С 520.

Макет и компьютерная верстка *П. С. Бороздова*

Редакционно-издательский отдел СибГУ им. М. Ф. Решетнева.
660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский Рабочий», 31.
E-mail: rio@mail.sibsau.ru. Тел. (391) 291-90-96.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. «НАУКА И СОВРЕМЕННОСТЬ – 2026»

АЛЯБЬЕВА Е.В. Природа стресса и как ему противостоять ……..… 9
БЕВЗА У.В., ЯКОВЛЕВА Н.Ф. Особенности формирования социальных компетенций у подростков с интеллектуальными отклонениями …….. 15
БЕЛЯКОВИЧ В.С. Практические стратегии повышения профессиональной мотивации педагогов высшей школы в условиях вуза …….. 19
БИКТАШЕВА А.Е., СМИРНАЯ А.А. Проблема эмоционального выгорания в зарубежной и отечественной психологии …….. 23
ВЕРШИНИНА М.В., ФЕДОРОВА Н.Ф. Социально-педагогическая поддержка семей, находящихся в социально опасном положении, как социально-педагогическая проблема… 29
ДЕВЯТЛОВСКИЙ Д.Н., МОНАХОВА Л.Ю. Праксиологический образ современного инженера ……..…… 32
ДЕВЯТЛОВСКИЙ Д.Н., ПАНИНА Т.С., ПАХОМОВА Е.А. Праксиологическая культура студентов вуза инженерных направлений подготовки: сущность, структура и педагогические условия формирования ……..…… 37
ЖДАНОВА Т.А., ЯКОВЛЕВА Н.Ф. Опытно-экспериментальное исследование развития нравственных чувств у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья ……..…… 42
ЖУРАВЕЛЬ Д.В. Психологические особенности подбора персонала …….. 48
ИЛЬИНА Е.В., ТОМИЛОВА С.А. Переживание травмирующего события как проблема психологии личности ……..…… 54
КОЗЫРЬ Т.А. Психологические риски и ресурсы удаленной работы как факторы профессионального выгорания персонала: теоретический анализ ……..…… 58
КОТОВА С.А., СЕКРЕТОВА Е.С., БУЗЫРЕВА Е.Г. Изучение потребности обучающихся начальной школы в развитии внутришкольного дополнительного образования …… 63
ЛЕТУНОВА О.В. Основы изучения образа тела в западных и отечественных исследованиях ……..… 67
ЛИТОВСКИХ К.В., САВЕЛЬЕВА Д.В. Развитие института замещающей семьи: новые типы кандидатов ……..…… 72
МИРОШНИЧЕНКО А.В., ТОМИЛОВА С.А. Психологические особенности организации трудовой деятельности подростков ……..…… 76
НЕДОЗРЕЛОВ Д.Р., СМИРНАЯ А.А. Интегративный анализ индивидуально-психологических факторов принятия интеллектуальных решений …..…… 80
НИКАНДРОВА А.В. Понятие и структура эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста ……..… 86
НОВИЧУК К.Н. Психолого-педагогические стратегии консультирования подростков с суицидальными тенденциями в школьной среде …… 92
ПАСЕЧКИНА Т.Н. Crisis of value orientations of the youth and pedagogical support in the paradigm of situational pedagogy …… 97
ПОСТНИКОВ А.Ю. Психолого-педагогическая поддержка детей, возвращённых из приёмных семей в детский дом: работа с травмой вторичного сиротства ….…… 102
ПРИСЯГИНА А.С. Эволюция теоретических подходов к понятию и сущности «педагогическая поддержка» …… 106
РОСНЯНСКИЙ С.Ю. Обоснованность применения арт-терапии при коррекции экзаменационного стресса у студентов психологического факультета в период сессии ……..…… 109
САМАРИНА Т.А., ДЕВЯТЛОВСКИЙ Д.Н. Особенности профилактики эмоционального выгорания преподавателей высших учебных заведений ……..… 113

СИТДИКОВ Д.И. Место эмоционального интеллекта в структуре психологической готовности к профессиональной деятельности …… 117
СМОЛЯКОВ М.А. Методический потенциал изучения взаимодействия церкви и власти в Красноярске в 1922-1930 годах …… 123
ТАРАСЕВИЧ А.В. Психолого-педагогические условия формирования иноязычной компетенции …… 127
ХАЙТБАЕВА Т.З.К., КОТОВА С.А. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников в Узбекистане …… 131
ЧУГУЕВ А.А., ЛИВАК Н.С. Гендерные особенности жизнестойкости и способов совладания у студентов вуза.....137
ШАТАЕВА Е.В., ФУРЯЕВА Т.В. Коммуникативная самоэффективность студента: структурные компоненты и диагностика дефицитов ……...…… 143
ШУКАЙЛО О.И., ФУРЯЕВА Т.В. Клуб замещающих семей как фактор повышения родительских компетенций ……..…… 147
ЯКОВЛЕВА Н.Ф., БОРОДИНА К.А. Опытно-экспериментальное исследование развития патриотических чувств у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья ……...…… 150
ЯЦКАЯ Д.Д. Геймификация как средство развития логического мышления обучающихся: потенциал визуальных новелл ……...…… 153

Раздел 2. «ЧЕЛОВЕК В ЗЕРКАЛЕ ПСИХОЛОГИИ»

АЗАРНИКОВА А.А., КУЛИКОВА О.С., МИРОШНИЧЕНКО И.Н. Образ идеального преподавателя в представлении современных студентов …… 159
АЛЕКСЕЕВА А.А., МИРОШНИЧЕНКО И.Н. Развитие критического мышления у будущих инженеров: педагогические технологии работы с информацией ……164
АЛЕКСЕЕВА А.А.Стрессоустойчивость студентов в период сессии …….……168
АЛЕКСЕЙЦЕВА С.Д., МИРОШНИЧЕНКО И.Н. Стыд и страх ошибки как скрытые барьеры в обучении: психолого-педагогический анализ ……..…… 172
КАУР В.В., ОРЛОВА В.Н. Телепсихология как метод терапии для обучающихся 177
ВЕЛИЧКО В.П., БОГДАНОВ В.В. Применение системно-феноменологического подхода в работе с клиентами с аддикциями ……...…… 182
ВИТКОВСКАЯ Е.В., ТАРОЕВА Е.С. Влияние академической нагрузки на проявление стресса у студентов ……...… 188
ГАВРИЛОВА Я.В., ЛИВАК Н.С. Особенности женской тревожности …… 192
ГАВРИЛОВА Я.В., ЛИВАК Н.С. Влияние письменных практик на снижение тревожности ……...…… 199
ГАРЕЕВА Р.Р., МИТИНА Г.В. Телесно-ориентированная психотерапия психических состояний женщин, переживших развод …… 205
ГРЯЗНОВА Е.Н., ЛИВАК Н.С. Развитие коммуникативных навыков у детей с РАС..210
ЗАМЕШАЕВ А.Г., ЛИВАК Н.С. Формы проявления сопротивления работников организационным изменениям (логические, психологические и социологические) …… 214
ИВАНОВ С.М. Основы и методы психологической подготовки курсантов в педагогической системе физической подготовки …… 220
ИВАШОВА О.Н., ЯШКОВА Е.А. Актуальные разновидности мошенничества в сети интернет и меры их предупреждения ……..…… 226
ИЛЬИНА Е.В., ТОМИЛОВА С.А. Психология посттравматического стресса …….. 230
КАРАШЕВА А.Е., ПОРТНЯГИНА А.М. Концепция, структура и модель проектного интеллекта …… 235

КАРТАМЫШЕВ Д.Е., АБОЛИНА Е.О. Особенности психологического здоровья студентов …… 240
КАТАЛЬНИКОВ Г.А., ГУДОВСКИЙ И.В. Карьерные представления о профессиональной деятельности педагогов-психологов …… 246
КИБИТКИНА П.А., ГУДОВСКИЙ И.В. Развитие навыков тайм-менеджмента у обучающихся первого курса вуза …… 250
КОНАЧУК Д.В., КУЗНЕЦОВА Ю.В., МИРОШНИЧЕНКО И.Н. Использование искусственного интеллекта в педагогической деятельности ……...…… 256
КОРНИЛОВ Б.Д., ГУДОВСКИЙ И.В. Психологические факторы вовлечённости персонала в трудовую деятельность коммерческой организации …… 260
КУЗНЕЦОВА Ю.В., ЦЫВАНЕНКО В.Е. Профилактика кибербуллинга в подростковой среде инструментами социальной педагогики ……...…… 265
КУЗНЕЦОВА Ю.В. Проблема сознания в современной теоретической психологии…269
ЛИМОННИКОВА Е.С., ПОРТНЯГИНА А.М. Смехотерапия как метод работы с самооценкой подростков ……..… 272
ЛИТВИНОВА А.Д., ПЕТРОВА Е.С. Влияние сна на психологическое состояние и академическую успеваемость студентов …… 278
МАКСИМОВА Д.С. Похвала как фактор мотивации детей: психологические механизмы и эффективные стратегии …… 282
МАКСИМОВА Д.С. Современный сленг как фактор взаимопонимания педагога и ученика …… 286
СМИРНАЯ А.А., СМИРНОВА А.В. Программа коррекции и профилактики эмоционального выгорания сотрудников организации …… 290
СТЕПАНОВА И.Ю., НИКИТЕНКО Ю.А. Универсальные педагогические компетенции как результаты опережающего образования педагога в вузе ……...… 295
СУДАЕВА А.М., ЛИВАК Н.С. Психолого-педагогические технологии по развитию финансовой грамотности в среднем школьном возрасте ……..…… 300
ТАРАСЕВИЧ А.В. Психотипологический подход к обучению иностранному языку: теоретическое обоснование ……...… 304
ТЕРЕНТЬЕВ Н.Н., ДЕВЯТЛОВСКИЙ Д.Н. Влияние уровня критического мышления на общую успеваемость старшеклассников ……...… 309
ФРОЛОВА Я.А., МАКСИМОВА Д.С., МИРОШНИЧЕНКО И.Н. Тайм-менеджмент студента как средство совмещения учебы, практики и личной жизни ……314
ХАРИТОНОВ Д.А. Прокрастинация в студенческой среде как копинг-стратегия ...…319
ЦУЦКАРЕВ Г.М., ГУДОВСКИЙ И.В. Трансформационный потенциал настольных ролевых игр: от игровой механики к социально-психологической адаптации и терапевтической практике ……323
ЦУЦКАРЕВ Г.М., ГУДОВСКИЙ И.В. Анализ влияния музыки на психические процессы человека во время трудовой деятельности ……...…… 329
ШУЛЯК Г.О., ЛИВАК Н.С. Социализация личности подростка в социокультурной среде общеобразовательной школы ……. 333

Раздел 3. «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МИРЫ – МИРЫ НЕРАВНОДУШНЫХ И ПОНИМАЮЩИХ»

БОЛЬШАКОВА В.А., АБОЛИНА Е.О. Исследование психологического здоровья студентов разных курсов ……...…… 338
ВОЙТЮК Е.А., ДЕВЯТЛОВСКИЙ Д.Н. Развитие коммуникативных умений подростков посредством игровых технологий …… 342

ГЕРАСИМОВ С.В., АБОЛИНА Е.О. Гендерные различия в адаптированности студентов в вузе ……..…… 346
ГОНЧАРОВА А.Ю., ИВАШОВА О.Н., ЯШКОВА Е.А. Использование геоинформационных данных в обучении ……..…… 350
ДЕНИСОВ А.В., ДЕВЯТЛОВСКИЙ Д.Н. Психопрофилактика синдрома эмоционального выгорания ……..…… 353
ЖАВОРОНКОВА И.Е., МУХАМЕДВАЛЕЕВА Е.А. Проектная деятельность в системе высшего образования: аспекты организации ……..… 358
ДОНСКАЯ У.С. Образование в эпоху цифровизации ……..…… 364
ЖУРАВЛЁВ И.А., ХАРИТОНОВ Д.А., МИРОШНИЧЕНКО И.Н. Этика интернет-общения между педагогом и студентом ……..…… 368
ЗАЙЦЕВА А.И. Формирование социокультурного опыта младших школьников в условиях взаимодействия семьи и школы ……..…… 372
ИВАНОВА А.В., АБОЛИНА Е.О. Академическая прокрастинация студента ……..377
ИВАНОВА Я.В., ДЕВЯТЛОВСКИЙ Д.Н. Влияние внеучебных занятий физической культурой на самооценку студентов ……..…… 382
КАРТАМЫШЕВ Д.Е., МУХАМЕДВАЛЕЕВА Е.А. Патриотическое воспитание обучающихся в образовательной организации ……..…… 387
КОЗУРМАН М.В. Лингвопоэтический анализ «Рейнской ночи» Г. Аполлинера в системе театрального образования: от поэтического слова к сценическому действию ……..…… 392
КОЛЯГИНА В.А., ГУДОВСКИЙ И.В. Развитие навыков самодисциплины у обучающихся вуза ……..…… 397
КОСТЮК С.В., ДЕВЯТЛОВСКИЙ Д.Н. Теоретические аспекты развития стрессоустойчивости сотрудников организаций в сфере фитнес-услуг ……..…… 401
ЛИПАСОВА Д.В. Lost in translation: проблемы художественного перевода в вокальной педагогике ……..…… 406
ЛОГУНОВА О.В. Многодетная семья в контексте социологической и психологической парадигм …… 412
ЛОСЕВ М.И. Церковная латынь в музыкальном исполнительстве: традиции и современность …… 416
МАЛОФЕЕВА А.В., МАРЦЕНКО В.Р., МИРОШНИЧЕНКО И.Н. Профилактика школьной тревожности: современные подходы и методики ……..…… 420
МИЗОНОВА Е.Д., МУХАМЕДВАЛЕЕВА Е.А. Особенности патриотического воспитания младших школьников в образовательном процессе ……..…… 424
МИРОШНИЧЕНКО А.В., ТОМИЛОВА С.А. Роль наставничества в психолого-педагогическом сопровождении трудовой деятельности подростков ……..……428
МОРОЗ В.М. Проблема психопрофилактики конфликтов в помогающих профессиях.432
МОРОЗОВА А.А., ЛИВАК Н.С. Развитие эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте ……..…… 436
НЕПОМНЯЩИХ В.В., ДЕВЯТЛОВСКИЙ Д.Н. О формировании синдрома эмоционального выгорания ……..…… 440
НЕРЕТИНА А.В., ДЕВЯТЛОВСКИЙ Д.Н. Развитие стрессоустойчивости у студентов вуза в период подготовки к итоговой аттестации: теоретический обзор ……....446
ОЛИМЖОНОВА К.У. Понятие исследовательского потенциала молодого педагога: сущность, структура, критерии ……..…… 452
ПАНФИЛОВА Д.М., МУХАМЕДВАЛЕЕВА Е.А. Личностно-ориентированный подход в воспитании ……..…… 459
ПЕТРУЛЕВИЧ П.Н. Развитие навыков художественной интерпретации иноязычного поэтического текста у будущих актеров (на примере стихотворения Ш. Бодлера «Часы»)..463
ПОВИДАЙКО Н.В. Внутренняя и внешняя мотивация в процессе изучения английского языка у студентов ……..…… 468

ПОЛКОВНИКОВА Т.М. Педагогические условия формирования готовности школьников к выбору профессии ……..… 474

РУБЦОВА М.Е., ЮРТАЕВА Л.В. Современные педагогические технологии как инструмент модернизации образовательного процесса 478

СЕМЕНОВА Н.В. Бережная педагогика как условие формирования понимающей образовательной среды в высшей школе ……...… 483

ХАРИТОНОВ Д.А. Эмоциональный интеллект как профессиональная компетенция будущего педагога …… 488

ХАРИТОНОВ Д.А. Психолого-педагогические аспекты профилактики эмоционального выгорания молодых учителей в первые года работы ….....……...…… 491

ЦЫВАНЕНКО В.Е. Проблема клипового мышления у современных подростков и пути адаптации учебного материала ……...… 494

ЧЕРКАШИНА А.А., ДЕВЯТЛОВСКИЙ Д.Н. Танцевально-двигательная терапия как метод коррекции эмоциональной сферы у подростков …… 497

ШАЛОВА А.В., КОЖУХОВА Н.Ю. Применение искусственного интеллекта на занятиях в СПО для персонализации обучения …… 502

ШАПОВАЛОВА Э.Ю. Исследование особенностей 3D моделирования и печати в дополнительном образовании ……507

ШЕЛЕГОВА Ю.Е., МУХАМЕДВАЛЕЕВА Е.А. Взаимосвязь академической успеваемости и учебной мотивации учащихся ……...… 511

Сведения об авторах ..... …… 516

Раздел 1
«НАУКА И СОВРЕМЕННОСТЬ – 2026»

УДК 159.94

ПРИРОДА СТРЕССА И КАК ЕМУ ПРОТИВОСТОЯТЬ

Елена Владимировна Алябьева

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается вопрос об происхождении и развитии теории стресса, анализируются его стадии, последствия для организма и методы управления им. В эпоху многозадачности и высокой неопределенности стресс становится постоянным спутником современного человека. В данной статье исследуются физиологические и психологические признаки стресса, а также предлагаются конкретные и доступные техники для его снижения. Практические рекомендации помогут вам превратить стресс из врага в союзника.

***Ключевые слова**: стресс, стрессор,стадии стресса,методы саморегуляции.*

THE NATUREOFSTRESSANDHOWTOCOPEWITHIT

Elena Vladimirovna Alyabeva

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

This article investigates the origins and evolution of stress theory, analyzing its stages, impact on the human body, and management strategies.In the contemporary era, characterized by multitasking and profound uncertainty, stress has become a pervasive feature of human life. This article investigates the physiological and psychological indicators of stress and proposes specific, accessible methods for its mitigation. The presented evidence-based guidance is designed to assist in reframing stress from an adversary to a resource

***Key words:** stress, stressors, stages of stress, and self-regulation techniques.*

В условиях ускоренного темпа современной жизни человек подвержен хроническому стрессу, обусловленному рутинным циклом «работа–дом». Кратковременный отдых в выходные и праздничные дни не способен компенсировать это постоянное напряжение.

Сознание человека оказывается запертым в дихотомии прошлого и будущего: анализ ошибок, совершённых в прошлом, и тревожное планирование дел на будущее. Это приводит к тому, что способность проживать и осознавать настоящее время утрачивается.

Стресс является одним из механизмов адаптации организма к внешним воздействиям.

Мы испытываем стресс ежедневно. Его причинами становятся рабочие обстоятельства, сложности в семейных отношениях и неблагоприятная экологическая обстановка

Находясь в подобном состоянии, человек не может действовать продуктивно и принимать эффективные решения. В связи с этим вопрос саморегуляции в условиях стресса приобретает особую актуальность.

В рамках данного рассмотрения представляется целесообразным изучить саму природу стресса, его воздействие на организм и возможные методы саморегуляции.

Впервые термин «стресс» в физиологию и психологию ввел Уолтер Кэннон. **[**4, с.33**]**

Г. Селье указывал, что термин «стресс» происходит от старофранцузского слова, первоначально звучавшего как «дистресс». Со временем приставка «ди» утратилась, что привело к смысловому смещению. Учёный подчёркивал необходимость различать стресс и дистресс: если дистресс (от греч. *dys* — расстройство, англ. *distress* — страдание, недомогание) связан с выраженными негативными эмоциями и наносит вред здоровью, то изначально сам стресс рассматривался как неспецифическая реакция организма. Позже Селье ввёл понятие эустресса — положительной формы стресса, которая способна стимулировать человека, служить источником активности и приносить удовлетворение от преодоления трудностей [3, с. 129; 4, с. 34].

В современных справочных изданиях стресс определяется как состояние напряжения, возникающее под влиянием интенсивных или длительных воздействий (стрессоров), а также как неспецифическая защитная реакция организма. В психологическом словаре это понятие раскрывается через «состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных условиях как в повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах» [2, с. 6].

Стрессор (или стресс-фактор) представляет собой значительный по силе либо продолжительности раздражитель, воздействующий на организм. Принято выделять две основные группы стрессоров: физиологические (чрезмерная боль, шум, экстремальные температуры, резкие запахи, интенсивная физическая нагрузка и т.п.) и психологические (информационная перегрузка, дефицит времени, соревновательная ситуация, угроза социальному статусу, самооценке или благополучию и др.) [2, с. 8].

Физиологический стресс понимается как непосредственная реакция организма на стимулы преимущественно физико-химической природы. Он проявляется в изменениях работы физиологических систем: головных болях, раздражительности, рассеянности, повышенной утомляемости. Психологический стресс, в свою очередь, рассматривается как особая форма ответа на чрезвычайный раздражитель, сила которого опосредована субъективным переживанием и личностной оценкой экстремального фактора [2, с. 8–9].

Согласно концепции Г. Селье, процесс развития стресса проходит через три последовательные стадии.

Стадия тревоги. Она активируется в ответ на появление стрессового фактора. На этом этапе наблюдаются выраженные физиологические сдвиги: учащение дыхания, повышение артериального давления, ускорение пульса. В психической сфере возникает повышенное возбуждение, внимание фокусируется на источнике воздействия, усиливается субъективный контроль над ситуацией. Данные изменения направлены на мобилизацию защитных ресурсов организма и включение механизмов саморегуляции. Если адаптивных возможностей оказывается достаточно, тревожное напряжение спадает, и стресс завершается. Большинство стрессовых ситуаций разрешаются именно на этой стадии.

Стадия сопротивления. Она наступает в том случае, когда стрессор продолжает действовать, а первоначальная реакция тревоги не привела к восстановлению равновесия. Организм переходит к длительному противодействию, задействуя резервные силы и функционируя в режиме максимальной нагрузки всех систем.

Стадия истощения. Если влияние стрессового фактора не прекращается, компенсаторные возможности организма исчерпываются. Сопротивляемость снижается, нарастает утомление, что может привести к нарушению адаптационных механизмов и общему ослаблению организма [4, с. 187–188].

Проявления стресса можно классифицировать по нескольким уровням: физиологическому, психологическому, личностному и медицинскому [4, с. 34–35].

Физиологический уровень включает изменения вегетативной регуляции: учащение дыхания и сердцебиения, повышение артериального давления, тахикардию, гиперемию или побледнение кожных покровов лица, усиление выброса катехоламинов (адреналина, норадреналина), повышенную потливость, сухость слизистой оболочки рта, расширение зрачков.

Психологический уровень отражается в динамике психических процессов. Наблюдаются замедление мыслительных операций, снижение концентрации внимания, ослабление мнестических функций, уменьшение сенсорной чувствительности, затруднение принятия решений.

Личностный уровень характеризуется изменениями в регуляции поведения и эмоционально-волевой сфере: возможны подавленность волевых импульсов, ослабление самоконтроля, пассивность, стереотипизация действий, снижение способности к нестандартным решениям, повышение внушаемости, появление необоснованной тревоги, страха, немотивированного беспокойства.

Медицинский уровень включает клинически очерченные проявления: истериформные реакции, повышенную нервную возбудимость, обморочные состояния, аффективные вспышки, цефалгии, нарушения сна. **[**4, с.34-35**]**

В настоящее время возрастает внимание к проблеме профессионального стресса. Вызванное им выгорание сотрудников приводит к их потере и, как следствие, к недееспособности организации. Стрессы на работе влияют на продуктивность работников, финансовую эффективность, стабильность и конкурентоспособность всей организации в целом.

Выгорание не случается одномоментно. Это процесс, очень важно его заметить и вовремя остановить.

В ходе почти столетнее истории психологии «на производстве» все большая ее дифференциация и специализация по конкретным предметам исследований. В результате чего появились такие отдельные направления, как психология труда, инженерная и организационная психология, эргономика, психология менеджмента и рекламы, экономическая психология, психология здоровья и другие.

В наши дни проблемы управления стрессами на работе становятся наиболее актуальными, потому что быстро изменяются социально-экономические и политические ситуации, увеличиваются нервно-психические и информационные нагрузки, происходит диверсификация производства, постоянно растет конкуренция и обостряется борьба аза рынки сбыта.**[**1, с.5-7**]**

Выделяют различные виды стрессов, возникающих в трудовой деятельности:

1. Рабочий стресс – возникает из-за причин, связанных с работой, - условий труда, места работы;
2. Профессиональный стресс – из-за причин, связанных с профессией, родом или видом деятельности;
3. Организационный стресс – вследствие негативного влияния на работника особенностей той организации, в которой он трудится.

Эти понятия очень близки, но не синонимичны.

Контроль за уровнем стресса — это важнейшее звено в управлении психологическим стрессом. Он основывается на отслеживании характерных признаков последнее. К симптомам стресса относятся следующие проявления:

1. Ощущение потери контроля над собой;
2. Недостаточно организованная деятельность (рассеянность, принятие ошибочных решений, суетливость);
3. Вялость, апатия, повышенная утомляемость;
4. Расстройства сна (в том числе долгое засыпание, ранее пробуждение);
5. Раздражительность, снижение настроения (придирчивость, необоснованная критичность);
6. Нарушение аппетита;
7. Увеличение количества выпиваемого алкоголя;
8. Увеличение потребления психоактивных средств (успокаивающих или стимулирующих);
9. Расстройства половой функции;
10. Неблагополучное физическое состояние (головная боль, боли в мышцах, спине, изжога, повышение давления).

Итак, стресс имеет характерные внешние проявления – телесные и поведенческие. Однако напряжение у некоторых людей бывает невыраженным. Человек может даже отрицать у себя чувство тревоги, страха, показывать спокойствие, расслабленность и раскрепощенность.

Как правило намеренное скрытие стресса проявляется у стеснительных людей, а также у тех, кто не владеет самоанализом своего психического состояния, не имеет никаких навыков самонаблюдения.

Стрессовые изменения охватывают все сферы психического функционирования. В эмоциональной сфере доминирующими феноменами выступают тревога и переживание значимости актуальной ситуации; в когнитивной – восприятие угрозы, опасности, оценка обстановки как неопределённой; в мотивационной – либо мобилизация усилий, либо отказ от активного противодействия (капитуляция); в поведенческой – изменение уровня активности, привычного темпа деятельности, нередко возникновение скованности в исполнительных движениях. Общей характеристикой указанных изменений служит сдвиг интенсивности процессов в каждой из сфер в сторону усиления или ослабления.

Синдром выгорания, рассматриваемый как одно из последствий профессионального стресса, на протяжении более тридцати лет активно изучается в зарубежной психологии. В отечественной науке интерес к данному феномену возник относительно недавно, вследствие чего эта проблематики должной разработки.

Синдром выгорания относится к числу феноменов личностной деформации и представляет собой многомерный конструкт, включающий комплекс негативных психологических переживаний, формирующихся в условиях продолжительных и интенсивных межличностных взаимодействий, характеризующихся высокой эмоциональной насыщенностью либо когнитивной сложностью. По своей сути выгорание выступает ответной реакцией на длительный стресс межличностных коммуникаций.

Многие исследователи рассматривают выгорание как специфический аспект стресса, что обусловливает его изучение преимущественно в рамках модели ответных реакций на хронические рабочие стрессоры (Shirom, 1989; Grunfeldetal., 2000). Реакция выгорания возникает прежде всего как следствие требований, включающих стрессоры межличностного характера.

Данный синдром представляет собой совокупность психических переживаний и поведенческих проявлений, влияющих на работоспособность, физическое и психологическое благополучие, а также на межличностные отношения работника. Выгорание характеризуется как синдром, то есть группа симптомов, возникающих совместно. Вместе с тем их полный набор не проявляется у всех одновременно, что обусловлено индивидуальным характером протекания этого процесса.

Таким образом, синдром профессионального выгорания может быть определён как ответная реакция на длительные рабочие стрессы, возникающие в сфере межличностного взаимодействия. **[**1, с.28-30**]**

Наиболее популярная модель выгорания разработана К.Маслач и С.Джексон. Она включает три группы симптомов (факторов): эмоциональное истощение, проявляется в переживаниях эмоционального перенапряжения, усталости, опустошенности, исчерпанности собственных эмоциональных ресурсов; деперсонализацию- это негативные переживания и установки по отношению к субъектам деятельности (развитие «холодности», черствости, «бездушия», циничности при деловом общении) и редукцию персональных достижений- сказывается как снижение чувства компетентности в своей работе, недовольство собой, уменьшение ценности собственной деятельности, негативное восприятие в профессиональном плане, переживание недовольства собой и другими.

В борьбе со стрессом люди часто выбирают деструктивные методы: злоупотребляют алкоголем, курением, вредными веществами, отказываются от еды или целыми днями спят.

Все мы по-разному реагируем на стресс, одни теряет возможность работать, другие – сохраняют выдержку, сопротивляясь давлению стрессоров.

Для обозначения «меры сопротивляемости» человека стрессовым воздействиям используют понятие стрессоустойчивость.

Стрессоустойчивость – это способность сохранять высокие показатели психического функционирования и деятельности при возрастающих стрессовых нагрузках.

В зависимости от степени стрессоустойчивости выделяют три основных типа личностей. **[**4, с.191-192**]**

1. «Стресс вола»-выдерживают стрессовые нагрузки длительное время, адаптируясь к стрессу;
2. «Стресс кролика»- даже при краткосрочных стрессовых воздействиях дают сбой;
3. «Стресс льва»-могут работать только в условиях стресса.

Вот несколькотехник, которые могут помочь при стрессе.

1. Дыхание «по квадрату» — вдох на четыре счета, задержка дыхания на четыре, выдох на четыре и снова пауза на четыре;
2. Диафрагмальное дыхание — медленно вдыхайте и выдыхайте животом, грудь при этом остается неподвижной.
3. Техника «4–7–8» — вдох на четыре, задержка на семь, плавный выдох на восемь;
4. Диафрагмальное дыхание: положить одну руку на грудь, другую — на живот, медленно вдыхать через нос, чувствуя, как живот поднимается, а грудь остаётся относительно неподвижной, выдыхать медленно через рот, ощущая, как живот опускается
5. техника «5–4–3–2–1»:

- Оглянитесь и назовите пять предметов вокруг.
- Прикоснитесь к четырем разным поверхностям: например, к столу, стулу, своей одежде, экрану телефона.
- Прислушайтесь и отметьте три звука: шум за окном, голоса коллег, стук клавиатуры.
- Определите два запаха: это может быть парфюм или просто свежий воздух.
- И наконец, назовите один вкус во рту. Если его нет — сделайте глоток любимого напитка или возьмите жевательную резинку;

1. Если есть возможность, пройдитесь 15–30 минут наедине с собой и своими мыслями — без звонков, музыки и подкастов. Пусть это будет маленький перерыв от всех дедлайнов и уведомлений.Несколько шагов, осознанное дыхание и смена обстановки помогают мозгу переключиться, а эмоциям — остыть;
2. Иногда достаточно просто пожевать жвачку, чтобы дать мозгу сигнал: «Пауза, можно расслабиться». Жуйте медленно, сосредоточьтесь на вкусе и движениях челюсти. Это работает как небольшой отвлекающий маневр: переключает внимание с тревожных мыслей на привычное действие и помогает телу воспринимать ситуацию спокойнее.
3. Физическая активность

- Стимулирует выработку эндорфинов — естественных нейромедиаторов, которые улучшают настроение.
- Помогает снижать уровень кортизола (гормона стресса).
- Улучшает концентрацию — тренировки стимулируют циркуляцию крови и увеличивают поступление кислорода в мозг.
- Освобождает от негативных эмоций — во время тренировок человек может физически выразить свои чувства через движения, что помогает уменьшить напряжение.

Важно заниматься регулярно — достаточно уделять физическим упражнениям около 20–30 минут в день.

4. Медитация

- Помогает успокоить ум и снять напряжение.
- Некоторые техники:
- Медитация осознанности — сосредоточение на своём дыхании или другом объекте.
- Сканирование тела — медленное направление внимания на различные части тела, от пальцев ног до головы или наоборот.
- Медитация с мантрами — молча повторять успокаивающее слово или фразу (мантру) для предотвращения или остановки отвлекающих мыслей.

Важно установить регулярную практику — начать с нескольких минут каждый день и постепенно увеличивать продолжительность.

5. Социальная поддержка

• Общение с друзьями и близкими — рассказать о своих проблемах, поделиться своими чувствами.

• Групповые программы поддержки — в них можно встретить людей, которые проходят через те же проблемы, и вместе работать на достижение общей цели.

Стресс всегда присутствует в нашей жизни, хотим мы того или нет. Однако именно он помогает организму приспособиться к различным факторам окружающей среды. Любая деятельность осуществляется при каком-либо уровне стресса, который необходим как источник тонуса. Поэтому нам важно уметь анализировать стрессовые ситуации и подходить к ним спокойно, без паники.

Стресс обладает не только разрушительной, но и конструктивной стороной. В умеренных дозах он работает как механизм развития: обостряет память и внимание, мобилизуя интеллектуальные ресурсы. Он тренирует тело, временно усиливая иммунный ответ и обостряя чувства. Кроме того, стресс закаляет нервную систему, делая её более устойчивой к будущим потрясениям, и даже укрепляет социальные связи через выработку окситоцина. Таким образом, кратковременный "хороший" стресс готовит нас к преодолению трудностей (сложностей) и помогает извлекать из сложных ситуаций ценный опыт.

Библиографические ссылки:

1. Водопьянова, Н. Е. Психология управления персоналом. Психическое выгорание: учебник для вузов / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 3-е изд., исп. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 395 с. — Текст: непосредственный.

2. Захарова, Н. Л. Психология стресса: учебник и практикум для вузов / Н. Л. Захарова, М. А. Одинцова. — Москва:Издательство Юрайт, 2025. — 400 с. — Текст: непосредственный.

3. Одинцова, М. В. Психология экстремальных ситуаций: учебник и практикум для вузов / М. В. Одинцова, Е. В. Самаль. — Москва:Издательство Юрайт, 2025. — 418 с. — Текст: непосредственный.

4. Субботина, Л. Ю. Психологическая защита: учебник для вузов / Л. Ю. Субботина. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 261 с. — Текст: непосредственный.

5. Влияние стресса на человека. — Текст: электронный // КиберЛенинка. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-stressa-na-cheloveka (дата обращения: 07.11.2025).

© Алябьева Е.В., 2026

УДК 376.4

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ ОТКЛОНЕНИЯМИ

Ульяна Валерьевна Бевза, Наталья Федоровна Яковлева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация

В статье приведен анализ источников, посвященных социальным компетенциям подростков. Формирование социальных компетенций у детей подросткового возраста с интеллектуальными нарушениями представляет собой одну из ключевых социальных и педагогических проблем. Это обусловлено их проблемой вхождения в социум по причине затруднения социальной адаптации, освоения правил взаимодействия с окружающими, норм поведения, различных форм деятельности. Цель исследования: на основе теоретического анализа литературы выявить и описать особенности формирования социальных компетенций у подростков с интеллектуальными отклонениями.

Ключевые слова: *социальные компетенции, подростки с интеллектуальными нарушениями, формирование, трудности.*

FEATURES OF FORMING SOCIAL COMPETENCIES IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISORDERS

UlyanaValerievna Bevza, Natalia Fedorovna Yakovleva

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk,
Russian Federation

The article provides an analysis of sources dedicated to the social competencies of adolescents. The formation of social competencies in adolescents with intellectual disabilities is one of the key social and pedagogical issues. This is due to their difficulty in integrating into society, as they struggle with social adaptation, learning the rules of interaction with others, and mastering various forms of behavior. The purpose of this study is to identify and describe the specific features of the formation of social competencies in adolescents with intellectual disabilities based on a theoretical analysis of the literature.

Keywords: *social competencies, adolescents with intellectual disabilities, formation, difficulties.*

В современной психолого-педагогической науке отсутствует единое определение понятия «социальные компетенции», что обусловлено многогранностью данного феномена и разнообразием исследовательских подходов.

Т. Болдырева определяет социальные компетенции как способность к конструктивному взаимодействию, включающую коммуникативные умения, навыки сотрудничества и разрешения конфликтов [1].

И. Зимняя рассматривает социальные компетенции как интегративное качество личности, включающее совокупность знаний, умений и личностных характеристик, обеспечивающих эффективное взаимодействие с окружающими людьми [4]. Автор отмечает, что данные компетенции формируются в процессе социализации и проявляются в способности человека успешно действовать в различных социальных ситуациях.

По мнению Е. Инденбаум, у подростков с интеллектуальными нарушениями этот

процесс имеет свои особенности и требует специальной организации [3].

Основой формирования социальных компетенций является социальное взаимодействие. Согласно идеям культурно-исторической концепции Л. Выготского, развитие личности происходит в процессе общения и совместной деятельности. А. Леонтьев также подчёркивал, что через деятельность формируются важные личностные качества и навыки поведения [2].

Таким образом, социальные компетенции являются интегративным образованием личности, включающим когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты и обеспечивающим успешную социализацию и адаптацию человека в обществе.

Дети с интеллектуальными нарушениями – достаточно разнородная группа, для которой типично стойкое недоразвитие познавательной деятельности из-за органического поражения ЦНС. Биологическое нарушение выступает первопричиной, а социальная среда может как сгладить, так и усугубить его последствия. Это отрицательно сказывается на развитии высших психических процессов и регуляции поведения, особенно в подростковом возрасте.

В исследованиях Е. Волгуцевой и Т. Симоновой выделяется ряд трудностей, возникающих в процессе формирования социальных компетенций у подростков с лёгкой умственной отсталостью. К числу основных проблем относится ограниченный и фрагментарный опыт социальных взаимодействий, а также недостаточный уровень усвоения нравственных норм и представлений. Отмечается низкая или несформированная мотивация к общению, что затрудняет установление межличностных контактов. Кроме того, у подростков наблюдается недостаточная самостоятельность, а также дефицит чувства меры в поведении. Они испытывают трудности в выборе адекватной линии поведения в различных жизненных ситуациях и часто не способны прогнозировать последствия собственных поступков [3].

Процесс формирования социальных компетенций у подростков с интеллектуальными нарушениями имеет выраженную специфику, обусловленную особенностями познавательной деятельности, ограниченностью социального опыта, трудностями коммуникации, а также недостаточной сформированностью эмоционально-волевой и мотивационной сфер. Указанные особенности существенно затрудняют усвоение социальных норм и правил и их применение в реальных жизненных ситуациях.

С учётом особенностей детей старшего подросткового возраста с интеллектуальными нарушениями выделяют ключевые группы социальных компетенций, требующие целенаправленного формирования, а именно:

– коммуникативную, обеспечивающую эффективное взаимодействие и понимание других людей;

– социально-бытовую, связанную с освоением навыков самообслуживания и ориентацией в повседневной жизни;

– регулятивную (поведенческую), отражающую способность к самоконтролю, соблюдению норм и ответственности за собственные действия;

– а также социально-мотивационную, включающую готовность к взаимодействию и наличие жизненных ориентиров [6].

И.Зимняя заостряет внимание на таких компонентах, как: здоровьесбережение и гражданственность [4].

Особенности формирования социальных компетенций у подростков с интеллектуальными нарушениями обусловлены спецификой их психического развития. К числу наиболее значимых характеристик относятся:

- нарушения познавательной деятельности;
- ограниченность представлений об окружающем мире;
- недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности;
- замедленный темп усвоения информации.

Указанные особенности затрудняют процесс осмысления социальных норм и правил, а также их применение в реальных жизненных ситуациях.

Когнитивная сфера подростков с интеллектуальными нарушениями характеризуется сниженной способностью к обобщению и абстрагированию. Это проявляется в трудностях понимания причинно-следственных связей, ограниченности социального опыта и неспособности прогнозировать последствия собственных действий. В результате формирование социально приемлемого поведения носит ситуативный характер и требует постоянного внешнего контроля.

Существенные трудности наблюдаются и в развитии коммуникативной сферы. Ограниченность словарного запаса, недостаточная сформированность связной речи, а также сложности в понимании обращённой речи препятствуют эффективному взаимодействию с окружающими. Подростки с интеллектуальными нарушениями испытывают затруднения в установлении контактов, поддержании диалога, выражении собственных мыслей и понимании намерений собеседника [5].

Эмоционально-волевая сфера подростков с интеллектуальными нарушениями характеризуется недостаточной устойчивостью, импульсивностью и низким уровнем саморегуляции. Наблюдается затруднённость в управлении эмоциями, недостаточная способность к сопереживанию и пониманию эмоциональных состояний других людей. Это снижает эффективность социального взаимодействия и препятствует формированию устойчивых межличностных отношений.

Мотивационная сфера также имеет ряд особенностей. У подростков с интеллектуальными нарушениями часто наблюдается недостаточная сформированность внутренних побуждений к социально одобряемому поведению, слабая ориентация на моральные нормы и ценности. Формирование мотивации к взаимодействию требует создания специальных условий, направленных на развитие интереса к социальному взаимодействию и формирование положительного опыта общения [2].

Важным фактором является ограниченность социального опыта. Подростки с интеллектуальными нарушениями, особенно находящиеся в условиях закрытых или полузакрытых учреждений, имеют ограниченные возможности для разнообразного социального взаимодействия. Это снижает эффективность естественного формирования социальных компетенций и требует целенаправленного педагогического воздействия.

Перечисленные особенности развития подростков данной категории существенно осложняют процесс их включения в социальную среду и взаимодействия с окружающим обществом. Переход от детства к взрослой жизни сам по себе является сложным этапом даже для нормально развивающихся подростков, однако для лиц с нарушениями развития, в том числе с интеллектуальными нарушениями, он протекает значительно труднее и требует целенаправленной педагогической поддержки.

В этой связи формирование социальных компетенций приобретает особую значимость, поскольку именно они обеспечивают возможность адаптации подростков к условиям социальной среды, способствуют развитию самостоятельности и формированию социально одобряемых форм поведения.

Исходя из рассмотренных выше исследований, можно сделать следующие выводы: социальные компетенции подростков с интеллектуальными нарушениями представляют собой сложное интегративное образование личности, включающее когнитивные, поведенческие, коммуникативные и личностные компоненты. Особенности их формирования заключаются в том, что затруднены процессы:

- понимания личностных особенностей других людей, их мотивов и целей;
- планирования и регуляции своей деятельности;
- социально-бытового ориентирования.

Библиографические ссылки:

1. Болдырева, Т.А. Стиль межличностных отношений как детерминирующий фактор социально-психологической адаптации подростков с легкой степенью умственной отсталости и с нормативным развитием в условиях совместного обучения в общеобразовательной

школе // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 33–57

2. Быстрова, Ю.А. Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 102—114.

3. Волгуцкова, Е.И. Изучение особенностей формирования социальных компетенций у подростков с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)/Е.И. Волгуцкова, Т.Н. Симонова // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. №4. С.637-643

4. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya (дата обращения: 17.03.2026).

5. Загребина, Т.В. Формирование социальных компетенций и подготовка к самостоятельной жизни людей с интеллектуальными нарушениями в доме-интернате / Т.В. Загребина // Инклюзивный потенциал современного дополнительного образования для детей с инвалидностью: Сборник материалов Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции, Ижевск, 28.02. 2024 г. – Ижевск: ФГБОУ ВО «УГУ», 2024. С. 99-102

6. Инденбаум, Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с лёгкими формами интеллектуальной недостаточности: дис. … д-ра психол. наук. — М., 2011.353с

@ Бевза У.В., Яковлева Н.Ф., 2026

УДК 378.047

ПРАКТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Вероника Сергеевна Белякович

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье представлен теоретический обзор существующих стратегий повышения профессиональной мотивации педагогов высшей школы в условиях современного ВУЗа. Рассмотрены ключевые теоретические подходы к объяснению мотивации, классификация стратегий (материальные, карьерные, профессионально-развивающие, организационно-административные и психологические), их эффективность и ограничения, а также инструменты оценки результативности и перспективы дальнейших исследований.

***Ключевые слова**: профессиональная мотивация, педагоги высшей школы, автономия, самоэффективность, организационная культура, материальные стимулы.*

PRACTICAL STRATEGIES FOR INCREASING THE PROFESSIONAL MOTIVATION OF HIGHER SCHOOL TEACHERS IN A UNIVERSITY SETTING

Veronika Sergeevna Belyakovich

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article provides a theoretical overview of existing strategies for increasing the professional motivation of higher education teachers in a modern university. The key theoretical approaches to explaining motivation, classification of strategies (material, career, professional development, organizational, administrative and psychological), their effectiveness and limitations, as well as tools for evaluating effectiveness and prospects for further research are considered.

***Keywords**: professional motivation, higher school teachers, autonomy, self-efficacy, organizational culture, material incentives.*

Профессиональная мотивация преподавателей высшей школы определяет не только их личную продуктивность и удовлетворённость трудом, но и качество образовательного процесса, инновационную активность и конкурентоспособность университетов [3, с. 5; 4, с. 23]. Современные вызовы – цифровизация образования, международная конкуренция, ужесточение критериев оценки качества, а также растущая административная нагрузка – делают проблему поддержания и повышения мотивации особенно актуальной [5, с. 10; 6, с. 14]. Цель настоящего обзора – систематизировать и проанализировать теоретические основания и практические стратегии, направленные на повышение профессиональной мотивации преподавателей в условиях ВУЗа, выявить их преимущества и ограничения, а также обозначить направления дальнейших исследований.

Для понимания и систематизации мотивационных стратегий целесообразно опираться на несколько взаимодополняющих теоретических подходов.

1. Теории потребностей и двухфакторная модель. Классические подходы предполагают, что мотивация определяется сочетанием удовлетворения базовых (гигиенических) потребностей и мотивационных факторов, связанных с содержанием труда и возможностями самоактуализации. В академическом контексте это проявляется в сочетании адекватной оплаты и условий работы с возможностями профессионального роста, признания и творческой самореализации [7, с. 45; 4, с. 10].

2. Теория ожиданий. Согласно данной модели, мотивация зависит от того, насколько индивид верит в связь между прилагаемыми усилиями, достижением результатов и получением вознаграждения. Для преподавателя важны предсказуемость и прозрачность того, какие усилия приведут к каким профессиональным выгодам [5, с. 32].

3. Самодетерминационная теория. Центральные компоненты – автономия, компетентность и связанность. Теория подчёркивает важность внутренней мотивации, которая усиливается при соблюдении трёх базовых психологических потребностей. Для вузовского преподавателя это означает необходимость автономии в научно-педагогической деятельности, возможностей для развития компетентности и поддерживающего профессионального сообщества [1, с. 120; 8, с. 68].

4. Социально-когнитивные подходы и самоэффективность. Ощущение собственной способности достигать поставленных целей (самоэффективность) влияет на инициативность и настойчивость преподавателя. Повышение самоэффективности через обучение и достижения приводит к росту мотивации и готовности к инновациям [6, с. 77; 9, с. 5].

5. Теория справедливости и организационно-психологические модели. Восприятие справедливости в распределении ресурсов, прозрачность процедур оценки и доверие к руководству существенно влияют на мотивацию и лояльность персонала [12, с. 59].

В научной литературе выделяют несколько крупных групп стратегий, каждая из которых ориентирована на определённые мотивы и обусловлена теоретическими предпосылками:

– материальные (экстринсивные) стимулы: прямые выплаты, премии, доплаты за публикации, грантовая поддержка, компенсации поездок и участия в конференциях [13, с. 72];

– карьерные стимулы: понятные карьерные траектории, системы продвижения, возможности международной и внутривузовской мобильности, наставничество [14, с. 50];

– профессионально-развивающие меры: программы повышения квалификации, тренинги по педагогическим и цифровым компетенциям, профессиональные сообщества и лаборатории практики [15, с. 9];

– организационно-административные меры: участие в управлении, прозрачность критериев оценки, распределение нагрузки, сокращение бюрократии, формирование культуры признания [16, с. 283];

– психологические и социальные меры: поддержка ментального здоровья, программы профилактики выгорания, командообразование, развитие чувства принадлежности и смысла [11, с. 66].

Материальные стимулы остаются одним из основных инструментов мотивационной политики вузов. Они варьируются от повышения базовой ставки до целевых премий за высокий вклад в науку и образование. В практике службы управления персоналом часто используются: премирование за публикации в рейтинговых журналах; надбавки за привлечение внешних средств; оплата участия в конференциях; грантовая поддержка малых и средних исследовательских проектов.

Эмпирические данные указывают на комплексный эффект, где материальные стимулы устраняют базовую демотивацию и влияют на удержание сотрудников, но сами по себе редко обеспечивают устойчивый рост внутренней мотивации и улучшение качества преподавания, если не сопровождаются нематериальными факторами [19,с. 22]. Для повышения эффективности финансовых мер важно соблюдение принципов прозрачности и справедливости в их распределении [12, с. 60].

Карьерные стимулы включают создание ясных и достижимых карьерных траекторий, формализацию критериев продвижения, систему признания академических достижений и поддержку научной мобильности. Механизмы, подобные *tenure-track*, а также программы стажировок и обменов повышают долгосрочную мотивацию, особенно у молодых исследователей. Наставничество и коучинг помогают интегрировать новых сотрудников в академическое сообщество, ускоряя их профессиональное становление и повышая самооценку и вовлечённость.

Непрерывное профессиональное развитие – важный ресурс внутренней мотивации. Курсы повышения квалификации, педагогические тренинги, воркшопы по цифровым и методическим инновациям способствуют повышению профессиональной компетентности и самоэффективности. Создание внутриуниверситетских сообществ практики, педагогических лабораторий и регулярных семинаров обеспечивает обмен опытом и коллективную рефлек-

сию, что укрепляет чувство профессиональной идентичности и принадлежности.

Уровень участия преподавателей в управлении вузом, прозрачность принятия решений и четкость критериев оценки являются ключевыми составляющими мотивационной среды. Формирование культуры признания – через публичное освещение достижений, награды, благодарности и внутренние коммуникационные практики – повышает моральную мотивацию сотрудников. Снижение бюрократических барьеров, оптимизация рабочих процессов и справедливое распределение административной нагрузки способствуют сохранению времени и эмоциональных ресурсов, необходимых для научно-педагогической работы [23, с. 7].

Социальная поддержка от коллег и руководства, возможности для командной работы и междисциплинарных проектов уменьшают чувство изоляции и способствуют креативности. Программы психологической поддержки и профилактики профессионального выгорания (консультации, тренинги по стресс-менеджменту, *mindfulness*-практики) помогают сохранять работоспособность в условиях высокой нагрузки. Особенно важно уделять внимание молодым и среднему поколению преподавателей, которые подвержены риску выгорания ввиду несоответствия между ожиданиями и реальной рабочей практикой [19, с. 29].

Для мониторинга и оценки применяемых мер рекомендуется использовать сочетание количественных и качественных методов: регулярные опросы удовлетворённости и вовлечённости, измерения уровня профессионального выгорания, анализ кадровых показателей (текучесть, карьерный рост), метрики научной активности (публикации, гранты), данные об эффективности преподавания (опросы студентов, внешняя экспертиза). Методы обратной связи и кейс-исследования дают дополнительные данные для корректировки стратегий и повышения их релевантности для целевых групп.

Международный опыт демонстрирует разные модели мотивации: в англосаксонской системе сильный акцент делается на конкурентную грантовую деятельность и формализованные карьерные треки. В ряде стран Азии – на целевые государственные программы и коллективные стимулы, в континентальной Европе – на балансе между академической автономией и социально защищёнными условиями труда [20, с. 6]. Российский контекст характеризуется сочетанием государственных регулирующих практик и усиливающегося влияния показателей научной активности на оценку работы преподавателей. Важной особенностью является необходимость адаптации зарубежных практик к локальным институциональным и культурным условиям.

Среди существующих стратегий выделяют следующие проблемы и ограничения:

– излишняя ориентация на количественные показатели (публикационная гонка), что может искажать приоритеты преподавателя;

– конфликт между административными требованиями и академической автономией, приводящий к демотивации [16, с. 273];

– недостаточная согласованность между материальными и нематериальными мерами;

– ограниченные исследования долгосрочной эффективности отдельных стратегий и их сочетаний;

– риски усиления конкуренции внутри коллектива при неверном распределении стимулов [13, с. 69].

Дальнейшие исследования должны быть направлены на проведение лонгитюдных и межинституциональных анализов, изучение взаимодействия разных типов стимулов и их влияния на качественные исходы (качественное преподавание, устойчивость кадров, инновационность). Актуально применение смешанных методов исследования, включающих как большие выборки и количественный анализ, так и качественные кейсы и глубинные интервью, для выявления причинно-следственных связей и контекстуальных факторов.

Поддержание и повышение профессиональной мотивации преподавателей высшей школы требует многоуровневого и комплексного подхода. Лучшие результаты достигаются при сочетании материальных стимулов с возможностями профессионального развития, автономии, справедливой и прозрачной организационной практики, а также психологической поддержкой и созданием условий для профессионального сообщества. Важно учитывать

специфику институционального контекста и избегать односторонних решений, которые могут привести к негативным побочным эффектам. Для разработки эффективных мотивационных политик необходимы системные исследования и регулярная оценка их воздействия.

Библиографические ссылки:

1. Алтбах, П. Г., Салми, Дж. Дорога к академическому совершенству: создание мировых научно-исследовательских университетов / П. Г. Алтбах, Дж. Салми; пер. с англ. – М.: Научный мир, 2012. – 240 с. – Текст: непосредственный.

2. Леонтьев, Д. А. Психология смысла. – М.: Смысл, 2007. – 511 с. – Текст: непосредственный.

3. Леонов, А. Организационная культура в российских вузах // Вестник российского образования. – 2019. – № 3. – С. 5-12. – Текст: непосредственный.

4. Маслак, К. Синдром эмоционального выгорания / К. Маслак; пер. с англ. – М.: Академия, 1998. – 288 с. – Текст: непосредственный.

5. Маслоу, А. М. Мотивация и личность / А. М. Маслоу; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с. – Текст: непосредственный.

6. Теджфел, Г. Социальная идентичность и межгрупповые отношения / Г. Теджфел; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1982. – 240 с. – Текст: непосредственный.

7. Тихонов, А. И. Профессиональная мотивация будущих педагогов: психологопедагогический аспект. – 2021. – ResearchGate; текст электронный. – Текст: электронный.

8. Херцберг, Ф. Мотивация к работе / Ф. Херцберг; пер. с англ. – М.: Вершина, 2007. – 240 с. – Текст: непосредственный.

9. Херцберг, Ф., Мауснер, Б., Снайдерман, Б. Мотивация к труду / Ф. Херцберг, Б. Мауснер, Б. Снайдерман; пер. с англ. – М.: Экономика, 1967. – 352 с. – Текст: непосредственный.

10. Врум, В. Х. Работа и мотивация / В. Х. Врум; пер. с англ. – М.: Юрайт, 2012. – 356 с. – Текст: непосредственный.

11. Деси, Э. Л., Райан, Р. М. Теория самодетерминации: базовые психологические потребности в мотивации, развитии и благополучии / Э. Л. Деси, Р. М. Райан; пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2019. – 448 с. – Текст: непосредственный.

12. Райан, Р. М., Деси, Э. Л. Внутренняя и внешняя мотивация: классические определения и новые направления // Современная образовательная психология. – 2000. – Т. 25. – С. 54-67. – Текст: непосредственный.

13. Райан, Р. М., Деси, Э. Л. Теория самодетерминации и содействие внутренней мотивации, социальному развитию и благополучию // Американский психолог. – 2000. – Т. 55, № 1. – С. 68-78; пер. и публикация на русском языке. – Текст: непосредственный.

14. Бандура, А. Теория самоэффективности: контроль и агентность / А. Бандура; пер. с англ. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с. – Текст: непосредственный.

15. Бандура, А. Социально-когнитивная теория: агентный взгляд // Ежегодный обзор психологии. – 2001. – Т. 52. – С. 1-26; пер. и публикация на русском языке. – Текст: непосредственный.

16. Adams, J. S. Inequity in Social Exchange // Advances in Experimental Social Psychology. – 1965. – Vol. 2. – P. 267-299. – Текст: электронный.

17. Ioannidis, J. P. A. Why Most Published Research Findings Are False // PLoS Medicine. – 2005. – Vol. 2, No. 8. – e124. – Текст: электронный.

18. Marginson, S. Global perspectives on higher education and the knowledge economy // Studies in Higher Education. – 2016. – Vol. 41. – P. 1-20. – Текст: электронный.

19. Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. Teacher Emotional Exhaustion: Motivation, Autonomy, Relationships // BMC Psychology. – 2024. – Vol. 12. – Текст: электронный.

20. Stupnisky, R. H., et al. Supporting Teacher Reflection and Motivation // Journal of Experimental Education. – 2024. – P. 1-20. – Текст: электронный.

21. Trow, A. S. The idea of tenure and the rise of the research university // Higher Education Journal. – 2010. – Vol. 60. – P. 45-58. – Текст: электронный.

22. Van den Berghe, L., et al. Teachers' Motivation & Psychological Functioning // Teaching and Teacher Education. – 2018. – Vol. 70. – P. 1-10. – Текст: электронный.

23. OECD. Education at a Glance 2020. – Paris: OECD Publishing, 2020. – 500 p. – Текст: электронный.

@ Белякович В.С., 2026

УДК 330

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Алина Евгеньевна Бикташева, Анастасия Андреевна Смирная

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Данная статья описывает проблему эмоционального выгорания в зарубежной и отечественной психологии.

Ключевые слова: *эмоциональное выгорание, зарубежная психология, отечественная психология.*

PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF BURNOUT SYNDROME

Alina Evgenievna Bigtasheva, Anastasiya Andreevna Smirnaia

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

This article describes the problem of emotional burnout in foreign and domestic psychology.

Keywords*:emotional burnout, foreign psychology, domestic psychology.*

В работах отечественных и зарубежных исследователей, изучающих феномен эмоционального выгорания, можно наблюдать многообразие терминов, обозначающих его: эмоциональное сгорание (Т. В. Форманюк) [1], синдром эмоционального выгорания (В. В. Бойко) [2], синдром эмоционального перегорания (В. Д. Вид, Е. И. Лозинская) [3], психическое выгорание (В. Е. Орел) [4].

Эмоциональное выгорание нередко пытаются изучать как депрессию, психологическую защиту, состояние, стресс, утомление и т. п. Многообразие в подходах к анализу феномена эмоционального выгорания определяется его неоднозначностью, сложностью в проявлениях и исследовании.

Авторство введения термина принадлежит Б. Г. Ананьеву. Он рассматривает понятие «эмоциональное сгорание» как отрицательное явление, связанное с межличностными отношениями и возникающее у людей профессий типа «человек — человек» [5, с. 1–3]. И это обусловлено тем, что понятие первоначально применялось в профессиональной сфере.

Согласно Т. В. Форманюк, эмоциональное выгорание проявляется через следующие ключевые индикаторы:

1. Лимитирующий эмоциональный ресурс: Это внутренний потенциал личности, который позволяет ей максимально сопротивляться истощению, предотвращать выгорание и поддерживать собственное благополучие.

2. Субъективный психологический опыт: Отражает внутренний мир человека, его эмоциональные состояния, установки, мотивационные установки и ожидания.

3. Накопленный негативный опыт: Характеризуется сосредоточением на проблемах, переживанием дистресса, ощущением внутреннего дискомфорта, нарушением нормального функционирования и их последующими неблагоприятными последствиями [1].

Е. С. Лаврентьева и Ю. В. Сорокина указывают на негативные последствия эмоционального выгорания, включая развитие нежелательных черт характера и ухудшение как физического, так и психического здоровья [6, с. 62]. По их мнению, к основным проявлениям

выгорания относятся пять категорий симптомов: поведенческие (связанные с хронической усталостью), физические (быстрая утомляемость), социальные (изоляция и потеря интереса к общению), интеллектуальные (скука и формализация деятельности) и эмоциональные (пессимизм, черствость, чувство беспомощности) [6].

В своем исследовании Е. К. Николаева [7] представила описание симптомов эмоционального выгорания, акцентируя внимание исключительно на его негативных и деструктивных проявлениях. Отсутствие в ее работе упоминаний о позитивных аспектах данного процесса подчеркивает его разрушительную природу.

В психологии существует несколько ключевых направлений для изучения эмоционального выгорания, включая факторный, процессуальный, динамический, когнитивно-бихевиоральный и этиологический подходы. В рамках факторного подхода были разработаны модели, описывающие выгорание с точки зрения четырех факторов.

Однофакторная модель (*Pines & Aronson*, 1988) определяет выгорание как комплексное истощение (физическое, эмоциональное, когнитивное), вызванное длительной эмоциональной перегрузкой.

Двухфакторная модель (*Dierendonck, Schaufeli, & Sixma*, 1994) выделяет эмоциональное истощение (влияющее на психосоматическое здоровье) и деперсонализацию (связанную с отношением к себе).

Трехфакторная модель (*Maslach & Jackson*) является наиболее распространенной и включает эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение чувства личных достижений.

Четырехфакторная модель (*Iwanicki & Schwab*, доработана *Firth & Mims*) расширяет трехфакторную, предполагая, что один из трех основных компонентов может распадаться на два, что в итоге приводит к четырем факторам.

С точки зрения процессуального подхода, эмоциональное выгорание – это состояние, когда человек начинает негативно относиться к тем, с кем работает или взаимодействует. Это сильно влияет на его способность сохранять эмоциональную дистанцию и приводит к тому, что он перестает ценить свои собственные успехи.

В рамках данного исследования мы акцентируем внимание на концепции Дж. Гринберга, который предлагает пятиэтапную модель развития эмоционального выгорания. Эта модель включает в себя стадии: "медовый месяц", "недостаток топлива", "трудоголизм", "кризис" и "пробивание стены" [1].

Исследования Б. Перлмана и Е. А. Хартмана [2] демонстрируют динамический взгляд на эмоциональное выгорание. Авторы идентифицировали три ключевых типа реакций, сопровождающих этот процесс: физиологические, аффективно-когнитивные и поведенческие. Развитие этих реакций усугубляет стрессовое состояние, увеличивает психоэмоциональное напряжение и приводит к дезинтеграции различных психических функций, включая эмоциональную сферу.

О. И. Мезенцева выделяет два дополнительных подхода к изучению выгорания: когнитивно-бихевиоральный и этиологический. Когнитивно-бихевиоральный подход, описанный С. Майером, предполагает, что выгорание возникает из-за несоответствия ожиданий реальным ситуациям, однако этот взгляд не получил практического подтверждения. Этиологический подход, напротив, фокусируется на причинах выгорания, рассматривая их как комплекс индивидуальных, организационных и социальных факторов. Согласно этой концепции, выгорание проявляется в потере чувства компетентности, сопровождающейся апатией, цинизмом и ригидностью.

Множество исследователей, включая М. В. Борисову, С. Б. Величковскую, Н. Е. Водопьянову, Дж. Гринберга, С. Джексона, К. Маслач, В. Е. Орла и Т. В. Форманюк, рассматривали эмоциональное выгорание как следствие профессионального стресса. Сам термин "Staff burnout" был введен в 1974 году психиатром Х. Дж. Фрейденбергом для описания состояния истощения и ощущения бесполезности у медицинских работников, вызванного интенсивным

общением с пациентами. Современные исследования определяют эмоциональное выгорание как защитный психологический механизм, при котором человек частично или полностью подавляет эмоции в ответ на травмирующие воздействия. Этот процесс происходит поэтапно, приводя к постепенной утрате позитивных эмоциональных переживаний.

В рамках психологической науки сформировался набор теоретических концепций, призванных объяснить сущность синдрома эмоционального выгорания. Для целей настоящего исследования мы сосредоточимся на наиболее влиятельных из них. В частности, модель Жака Лакана постулирует, что ключевую роль в возникновении данного состояния играет потребность индивида в признании. Это стремление проистекает из ощущения внутренней пустоты, утраты жизненной энергии или, другими словами, из монотонности повседневности, что в конечном итоге приводит к размыванию или фрагментации самоидентичности [5].

Модели Е. Перлмана и Б. Хартмана, а также S. Vanheule и P. Verhaeghe предлагают разные взгляды на эмоциональное выгорание. Перлман и Хартман выделяют три аспекта: физиологический (связанный с истощением организма), аффективно-когнитивный (характеризующийся усталостью, снижением психических функций и эмоциональными проблемами) и поведенческий (проявляющийся в агрессии и срывах). Vanheule и Verhaeghe рассматривают выгорание как результат изменения восприятия окружающих, когда человек начинает считать, что ему все должны. Исследования концепции M. Burisch выделяют различные стадии выгорания: предпатологические, астенические, эмоциональные, деструктивные, психосоматические и реакции разочарования. Л. А. Базалева описывает три фазы выгорания: "тревожное напряжение" (начало процесса), "сопротивление" (ощущение тревоги) и "истощение" (полное проявление выгорания).

Исследования эмоционального выгорания начались в 1970-х годах. Х. Фреденбергер в 1974 году одним из первых описал это состояние, характеризующееся истощением, утратой мотивации и чувства ответственности, и назвал его "выгоранием". По его мнению, выгорание – это энергетическое истощение специалистов, работающих с людьми, когда они чувствуют себя перегруженными чужими проблемами. Основные проявления выгорания включают эмоциональное опустошение, циничное и отстраненное отношение к другим (деперсонализация) и снижение самооценки собственной компетентности. К. Маслач связывает выгорание со стрессом, возникающим в процессе межличностного взаимодействия. А. И. Куликов и А. Лэнгле выделяют два основных подхода к пониманию причин выгорания: индивидуально-психологический (расхождение между ожиданиями и реальностью) и социально-психологический (связанный с особенностями работы, предполагающей поверхностные эмоциональные контакты).

В современной научной парадигме наблюдается постепенное смещение акцентов в понимании феномена эмоционального выгорания: от его рассмотрения как результата внешних факторов (например, специфики профессиональной среды) к интерпретации как проявления внутренних, личностных особенностей индивида, предрасполагающих к его возникновению. Так, ранние работы К. Маслач в области изучения эмоционального выгорания в большей степени фокусировались на рабочих условиях, нежели на характеристиках личности [1]. В свою очередь, Х. Фреденбергер уже относил выгорание к сфере психологических нарушений. Согласно его определению, выгорание представляет собой «состояние истощения или фрустрации, возникающее вследствие безраздельной преданности работе, определённому образу жизни или модели взаимоотношений, которые не принесли ожидаемых результатов и вознаграждений» [1].

Многие разработанные модели эмоционального выгорания не получили достаточного эмпирического подтверждения и применяются в научном дискурсе преимущественно на уровне гипотез.

Особое внимание заслуживает COR-теория С. Хобфолла, представляющая собой, по своей сути, ресурсный подход. Данный исследователь ввел в структуру эмоционального выгорания такие компоненты, как личностные, поведенческие и социальные предикторы.

Стойкость к развитию данного состояния он обозначил как ресурс, который помогает индивиду сохранять психическую стабильность в условиях стресса. К ресурсам относятся совокупности целей, внутренних состояний, индивидуальных характеристик и энергетического потенциала, влияющие на адаптивные возможности человека. Суть теории «сохранения ресурсов»кладывается в два фундаментальных принципа. Первый принцип заключается в стремлении человека защитить и сохранить собственные ценности, а второй акцентирует необходимость вложения в ресурсы с целью их защиты от утраты, восстановления и приумножения [1].

Рассмотрим различные психологические подходы к пониманию эмоционального выгорания. Когнитивно-бихевиоральный подход (С. Майер) рассматривает эмоциональное выгорание как следствие неверных ожиданий, которые не адекватны ситуации. В рамках этого подхода выделяются три основных типа ожиданий: ожидание награды, ожидание результата и ожидание эффективности. Теория научения, на которой основывается этот подход, подчеркивает важность этих ожиданий в развитии выгорания [1]. В психоанализе (З. Фрейд, К. Юнг) эмоциональное выгорание интерпретируется как проявление неразрешенного контрпереноса [2]. Под контрпереносом понимается комплекс бессознательных реакций аналитика на пациента, в особенности на его перевода» [2].

Вот академический пересказ исходного фрагмента с сохранением смысловых акцентов, авторских позиций и ссылочного аппарата, но с обновлённой структурой и лексикой:

Согласно синтетической концепции О. Кернберга, феномен выгорания формируется через взаимодействие контрпереноса и личностных характеристик, рассматриваемое в трёх аспектах: пространственном (отражает характер реакции на истощение), временном (определяет продолжительность процесса) и качественном (характеризует степень выраженности нарушений) [6]. Эту точку зрения разделяют отечественные исследователи, в частности А. И. Куликов, который трактует выгорание как следствие неотрегулированного контрпереноса. В его понимании синдром выступает в качестве осознанного проявления глубинного бессознательного конфликта, закрепляющегося в виде устойчивых хронических реакций [2].

Переход от обычного стресса к дистрессу и последующему выгоранию, по всей видимости, обусловлен рядом факторов: индивидуально-психологическими и психопатологическими особенностями, социальной изоляцией, неблагоприятными бытовыми и профессиональными условиями, а также дефицитом материальных ресурсов. В связи с этим ключевым условием коррекции данного состояния признаётся осознание и проработка контрпереносных реакций [2].

А.-М. Гарден критикует классическую трёхкомпонентную модель К. Маслач. По его мнению, ядром выгорания является исключительно эмоциональное истощение, тогда как деперсонализация специфична лишь для работников социальной сферы. При этом Гарден рассматривает выгорание не как патологию, а как адаптивный психический механизм, направленный на восстановление внутреннего баланса и стимуляцию личностного развития, то есть как позитивный трансформационный процесс [2].

Представители гештальт-подхода подчёркивают многофакторную природу синдрома, который проявляется не только в эмоциональной сфере, но и через психосоматические расстройства и нарушения межличностной коммуникации. Соответственно, эффективная работа с данным состоянием требует целостного подхода, направленного на интеграцию и гармонизацию всех затронутых аспектов функционирования личности [2].

С позиции индивидуально-психологического подхода (А. Пайнс) выгорание определяется как глубокое физическое и психическое истощение, возникающее вследствие длительного пребывания в эмоционально напряжённых ситуациях. Основными детерминантами называются кризис смысложизненных ориентаций и завышенные внутренние ожидания. Пусковым механизмом выступает ощущение бесполезности прилагаемых усилий и субъективная незначимость собственной профессиональной деятельности [1].

К. Маслач и Дж. Сонек акцентируют внимание на клинической опасности синдрома,

указывая, что сочетание эмоционального истощения, деперсонализации, чувства профессиональной несостоятельности и витальной дестабилизации может служить ранним маркером формирования предсуицидального состояния [2].

Вот академический пересказ исходного фрагмента с сохранением смысловых акцентов, авторских позиций и ссылочного аппарата, но с обновлённой структурой и лексикой:

Согласно синтетической концепции О. Кернберга, феномен выгорания формируется через взаимодействие контрпереноса и личностных характеристик, рассматриваемое в трёх аспектах: пространственном (отражает характер реакции на истощение), временном (определяет продолжительность процесса) и качественном (характеризует степень выраженности нарушений) [2]. Эту точку зрения разделяют отечественные исследователи, в частности А. И. Куликов, который трактует выгорание как следствие неотрегулированного контрпереноса. В его понимании синдром выступает в качестве осознанного проявления глубинного бессознательного конфликта, закрепляющегося в виде устойчивых хронических реакций [2].

Переход от обычного стресса к дистрессу и последующему выгоранию, по всей видимости, обусловлен рядом факторов: индивидуально-психологическими и психопатологическими особенностями, социальной изоляцией, неблагоприятными бытовыми и профессиональными условиями, а также дефицитом материальных ресурсов. В связи с этим ключевым условием коррекции данного состояния признаётся осознание и проработка контрпереносных реакций [2].

А.-М. Гарден критикует классическую трёхкомпонентную модель К. Маслач. По его мнению, ядром выгорания является исключительно эмоциональное истощение, тогда как деперсонализация специфична лишь для работников социальной сферы. При этом Гарден рассматривает выгорание не как патологию, а как адаптивный психический механизм, направленный на восстановление внутреннего баланса и стимуляцию личностного развития, то есть как позитивный трансформационный процесс [2].

Представители гештальт-подхода подчёркивают многофакторную природу синдрома, который проявляется не только в эмоциональной сфере, но и через психосоматические расстройства и нарушения межличностной коммуникации. Соответственно, эффективная работа с данным состоянием требует целостного подхода, направленного на интеграцию и гармонизацию всех затронутых аспектов функционирования личности [2].

С позиции индивидуально-психологического подхода (А. Пайнс) выгорание определяется как глубокое физическое и психическое истощение, возникающее вследствие длительного пребывания в эмоционально напряжённых ситуациях. Основными детерминантами называются кризис смысложизненных ориентаций и завышенные внутренние ожидания. Пусковым механизмом выступает ощущение бесполезности прилагаемых усилий и субъективная незначимость собственной профессиональной деятельности [1].

К. Маслач и Дж. Сонек акцентируют внимание на клинической опасности синдрома, указывая, что сочетание эмоционального истощения, деперсонализации, чувства профессиональной несостоятельности и витальной дестабилизации может служить ранним маркером формирования предсуицидального состояния [2].

Вот академический пересказ фрагмента с сохранением авторских позиций, ссылочного аппарата и научного стиля изложения:

В рамках позитивной парадигмы (Д. Г. Трунов) эмоциональное выгорание трактуется не как патологическое отклонение, а как закономерный адаптивный процесс. Несмотря на то что на начальных этапах оно сопровождается деструктивными изменениями в психоэмоциональном состоянии специалиста, конструктивное отношение к реальности выступает ключевым условием для самоанализа и преодоления коммуникативных трудностей при работе с клиентами [3]. Таким образом, синдром рассматривается как естественная и нормативная реакция психики на профессиональные нагрузки.

Зарубежная исследовательская традиция преимущественно ориентирована на эмпирическое и прикладное измерение проблемы. В частности, D. C. McFarland и F. Hlubocky про-

демонстрировали, как профессиональное истощение медицинских работников негативно отражается на качестве помощи пациентам, подчеркнув при этом тенденцию трансформации выгорания в клиническую депрессию [3]. В сфере образования G. Bodenheimer и S. M. Shuster выявили прямую корреляцию между уровнем выгорания педагогов и давлением структурных, а также межличностных ожиданий, предъявляемых к их роли [2]. На материале выборки бортпроводников E. Heuven и A. Bakker эмпирически подтвердили, что эмоциональный диссонанс (разрыв между внутренними переживаниями и демонстрируемым эмоциональным фоном) выступает надёжным предиктором развития синдрома [3]. Коллектив исследователей под руководством P. M. Le Blanc доказал, что повышенная склонность к эмоциональному заражению существенно повышает уязвимость специалистов к профессиональному истощению [4]. J. Weisberg и A. Sagie установили дифференцированное влияние компонентов истощения на кадровую текучесть: именно физическая и психическая усталость являются ключевыми факторами намерения сменить работу, тогда как эмоциональный компонент оказывает статистически незначимое воздействие [5]. В качестве мер профилактики G. Kinman, S. Wray и C. Strange рекомендуют внедрять системы социальной поддержки сотрудников, а также разрабатывать образовательные программы, повышающие осведомлённость о специфике эмоциональных требований профессии [7].

В отечественной и зарубежной психологии исследование феномена эмоционального выгорания опирается на пять ключевых теоретико-экспериментальных направлений. Факторный подход сосредоточен на выявлении детерминант, наиболее существенно влияющих на формирование и выраженность синдрома. Процессуальный подход рассматривает выгорание не как статичное состояние, а как развёрнутый во времени феномен, требующий анализа его этапности и закономерностей развития. Динамический подход изучает взаимодействие физиологических, эмоционально-когнитивных и поведенческих реакций, сопровождающих профессиональное истощение. Этиологический подход направлен на установление причинно-следственных условий возникновения синдрома. Когнитивно-бихевиоральное направление объясняет развитие выгорания через призму дисфункциональных установок и неадаптивных профессиональных ожиданий специалиста.

В интегративном определении эмоциональное выгорание трактуется как поэтапно формируемая система психологических защитных механизмов, обладающая устойчивой динамикой. Изначально направленная на частичное снижение эмоциональной нагрузки, в условиях хронического психотравмирующего воздействия она приводит к постепенной, а затем и полной утрате способности переживать позитивные эмоции, что свидетельствует о глубокой профессиональной дезадаптации.

Библиографические ссылки:

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001. 288 с. 5

2. Бойко, В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб., 2009. 278 с. 2

3. Вид, В. Д., Лозинская, Е. И. Системный индекс синдрома перегорания (на основе теста MBI) : методические рекомендации. СПб., 2007. 17 с. 3

4. Лаврентьева, Е. С., Сорокина Ю. В. Синдром эмоционального выгорания как механизм психологической защиты // Известия Института систем управления СГЭУ. 2021. № 1(23). С. 62–66. 6

5. Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 90–101. 4

6. Форманюк, Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57–64. 1

7. Николаева, Е. К. Проблема эмоционального выгорания в современном мире // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2021. № 2(54). С. 18–22.

© Бикташева А.Е., Смирная А.А.., 2026

УДК 364.04

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ, КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Мария Валерьевна Вершинина, Наталья Федоровна Федорова

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В современной России проблема социально-педагогической поддержки семей, находящихся в социально опасном положении (СОП), в современных условиях приобретает особую остроту и значимость. По данным на 22 октября 2024 года, около 220 тысяч детей в РФ живут в семьях в социально опасном положении. Это обусловлено комплексом социальных, экономических и демографических факторов, характерных для российского общества последних лет.

Ключевые слова: *Социально-педагогическая поддержка семей, находящихся в социально опасном положении*

SOCIO-EDUCATIONAL SUPPORT FOR FAMILIES IN A SOCIO-EDUCATIONAL DANGER AS A SOCIO-EDUCATIONAL PROBLEM

Maria Valeryevna Vershinina, Fedorova Natalia Fedorovna

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

In modern Russia, the problem of social and pedagogical support for families in a socially dangerous situation (SDS) has become particularly acute and significant in the current conditions. As of October 22, 2024, approximately 220,000 children in the Russian Federation live in families in a socially dangerous situation. This is due to a combination of social, economic, and demographic factors that have been prevalent in Russian society in recent years.

Keywords:*Social and pedagogical support for families in a socially dangerous situation*

Во-первых, сохраняется высокий уровень семейного неблагополучия. Экономическая нестабильность, безработица, низкий уровень доходов значительной части населения напрямую влияют на ухудшение внутрисемейной атмосферы, провоцируют конфликты, алкоголизацию и асоциальное поведение родителей. В таких условиях дети становятся наиболее уязвимой категорией, подверженной риску жестокого обращения, безнадзорности и формированию девиантного поведения.

Во-вторых, семья как социальный институт переживает кризис традиционных ценностей. Ослабевают межпоколенческие связи, снижается воспитательный потенциал семьи, что приводит к нарушению ее основных функций: защитной, воспитательной и социализирующей. Семьи, находящиеся в СОП, часто характеризуются деформированной структурой, отсутствием эмоциональной поддержки и неспособностью обеспечить безопасную и развивающую среду для ребенка.

В-третьих, последствия семейного неблагополучия имеют долгосрочный и масштабный характер. Дети из таких семей часто испытывают трудности в обучении, имеют проблемы с социальной адаптацией и здоровьем. Без своевременной и квалифицированной помощи они с высокой вероятностью воспроизводят модели асоциального поведения уже в своих будущих семьях, что создает замкнутый круг и усиливает социальную напряженность в обществе.

В-четвертых, несмотря на наличие развитой нормативно-правовой базы и системы профилактики, на практике сохраняются трудности в организации эффективной межведомственной работы. Часто помощь носит формальный характер или оказывается несвоевременно. Это определяет потребность в поиске новых, научно обоснованных подходов к организации социально-педагогического сопровождения таких семей.

Цель исследования: теоретический анализ и описание основных особенностей социально-педагогической поддержка семей, находящихся в социально опасном положении.

Основное содержание работы. Понятие «семья в социально опасном положении» закреплено в Федеральном законе № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». Согласно законодательству, это семья, где родители или иные законные представители несовершеннолетних:

- не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию;
- отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними.

Ключевым отличием семьи в СОП от семьи, оказавшейся в трудной жизненной ситуации (ТЖС), является наличие устойчивого девиантного или делинквентного поведения взрослых, которое создает прямую угрозу для жизни, здоровья и психического развития ребенка. Если ТЖС может быть вызвана внешними обстоятельствами (потеря работы, болезнь), то СОП характеризуется внутренней деформацией семейной системы, утратой ею воспитательных функций.

Правовую основу работы с семьями в СОП составляют Конституция РФ, федеральные законы «Об основных гарантиях прав ребенка», «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», «Об образовании в РФ», а также региональные нормативные акты. Однако в законодательстве отсутствует единое определение понятия «семья, находящаяся в социально опасном положении», что затрудняет мониторинг и организацию помощи.

Семья в СОП – это семья, представляющая потенциальную угрозу для жизни и здоровья детей, имеющая деформированную структуру и не выполняющая свои функциональные обязанности. В отличие от «трудной жизненной ситуации», СОП акцентирует внимание на социальной ненормальности поведения, девиантных или делинквентных отношениях в семье.

Социально-педагогическая поддержка – это система мер, направленных на создание благоприятных условий для развития личности ребенка и восстановление функций семьи. Она реализуется через следующие направления:

1. Диагностическое направление. Включает выявление семей «группы риска» на основе наблюдения за поведением детей (повышенная тревожность, агрессия, пропуски занятий), анализа условий их проживания и бесед с родителями.
2. Профилактическое направление. Направлено на предупреждение семейного неблагополучия через просвещение родителей, повышение их педагогической компетентности, вовлечение в жизнь образовательного учреждения (школы).
3. Реабилитационное направление. Является наиболее сложным этапом. Оно предполагает разработку индивидуального плана сопровождения семьи с привлечением психологов, социальных работников, инспекторов ПДН и комиссий по делам несовершеннолетних (КДН).

Наиболее важную роль в выявлении и поддержке семей в СОП играют общеобразовательные школы, социальные педагоги, психологи, классные руководители. Их деятельность включает:

- диагностику и наблюдение за детьми;
- профилактическую работу с родителями;
- посещение семей на дому;
- составление социальных паспортов;

– привлечение родителей к жизни школы;
– взаимодействие с правоохранительными органами и социальными службами.

Работа с семьей строится поэтапно: диагностический, профилактический, реабилитационный. Для каждой семьи разрабатывается индивидуальная программа реабилитации.

Анализ практической деятельности позволяет выделить ряд системных проблем, превращающих поддержку в сложную педагогическую задачу:

- Формализм и бюрократизация. Часто работа сводится к сбору справок для отчетов в органы опеки и попечительства без реальной помощи семье. Это порождает недоверие со стороны родителей и неэффективность мер.
- Дефицит межведомственного взаимодействия. Отсутствие четкого алгоритма сотрудничества между школой, КДН, полицией (ПДН) и учреждениями здравоохранения приводит к тому, что семья получает разрозненные услуги вместо комплексной помощи.
- Профессиональное выгорание специалистов. Работа с семьями в СОП требует огромных эмоциональных затрат. Низкий социальный статус и высокая нагрузка социальных педагогов снижают качество оказываемой помощи.
- Сопротивление семьи. Родители с девиантным поведением часто проявляют враждебность к вмешательству в их жизнь, скрывают факты насилия или манипулируют специалистами.

Выводы. Таким образом, социально-педагогическая поддержка семей в СОП является многогранной проблемой. Ее решение лежит не столько в плоскости ужесточения контроля со стороны государства, сколько в разработке гуманистических моделей сопровождения. Эффективная стратегия должна базироваться на принципах пролонгированности (длительности), комплексности (вовлечении разных специалистов) и опоры на внутренние ресурсы семьи.

Центральной задачей становится не изъятие ребенка из семьи как первоочередная мера, а создание безопасной среды внутри нее через восстановление родительских компетенций. Это требует подготовки высококвалифицированных кадров социальных педагогов и психологов, а также совершенствования механизмов межведомственного взаимодействия для реализации права каждого ребенка на благополучное детство.

Библиографические ссылки:

1. Вдовина М.В. Социальная работа с семьями, находящимися в социально опасном положении: развитие индивидуально-профилактического подхода // Теория и практика общественного развития. – 2016. – №11. – С. 9–12.
2. Гордеева М.В. Социальное сопровождение семей с детьми // Информационно-методический сборник. – М.: ИДПО ДТСЗН, 2015. – 242 с.
3. Ефименко В.Н., Рачковская Н.А. Формы и методы подготовки будущих социальных педагогов к сопровождению неблагополучной семьи // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №5. – С. 68–74.
4. Ибрагимова Э.Ф., Авдеенко А.С., Соболева Е.В. Социально-психологическая работа с неблагополучными семьями // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области. – 2017. – С. 106–108.
5. Каргина Н.Г. Проблемы и перспективы работы с семьями, находящимися в социально опасном положении // Электронный ресурс. – 2016.
6. Смолева Е.О. Оценка масштабов безнадзорности несовершеннолетних в России // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – №6.
7. Урсегова Е.Н. Опыт работы с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении // Электронный ресурс. – 2013.
8. Холостова Е.И., Черняк Е.М., Стрельникова Н.Н. Семейное воспитание и социальная работа: учебное пособие. – М.: Дашков и К, 2013. – 292 с.

@ Вершинина М.В., Яковлева Н.Ф., 2026

УДК 378.147

ПРАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО ИНЖЕНЕРА

Дмитрий Николаевич Девятловский[1], **Лира Юльевна Монахова**[2]

[1]Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация
[2]Военная академия связи, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

В статье рассматривается проблема формирования праксиологического образа современного инженера в условиях цифровой трансформации производства и перехода к экономике знаний. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления разрыва между традиционным пониманием инженерной профессии и новыми требованиями к эффективности деятельности специалиста. Методологическую основу составили праксиологический, аксиологический и субъектно-деятельностный подходы. В статье проанализированы взгляды российских ученыхна природу праксиологического знания и образ профессии. Предложена авторская структура праксиологического образа инженера, включающая мотивационно-смысловой, инструментально-деятельностный, рефлексивно-оценочный и социально-коммуникативный компоненты. Определена роль данного образа в обеспечении профессионального успеха и конкурентоспособности выпускника технического вуза.

Ключевые слова: *праксиология, праксиологический образ инженера, профессиональная компетентность, эффективность деятельности, инженерное образование.*

PRAXIOLOGICAL IMAGE OF A MODERN ENGINEER

Dmitry Nikolaevich Devyatlovsky, Lira Yulevna Monakhova

[1]Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation
[2]Military Academy of Communications, St. Petersburg, Russian Federation

This article examines the development of a praxeological image of a modern engineer in the context of the digital transformation of production and the transition to a knowledge economy. The relevance of the study stems from the need to bridge the gap between traditional understandings of the engineering profession and new requirements for specialist performance. The methodological framework is based on praxeological, axiological, and subject-activity approaches. The article analyzes the views of Russian scholars on the nature of praxeological knowledge and the image of the profession. The author proposes a structure for the praxeological image of an engineer, including motivational-semantic, instrumental-activity, reflective-evaluative, and social-communicative components. The role of this image in ensuring the professional success and competitiveness of technical university graduates is determined.

Keywords: *praxeology, praxeological image of an engineer, professional competence, performance, engineering education.*

Современный этап развития техники и технологии характеризуется усложнением инженерных задач, интеграцией естественнонаучного, технического и социально-гуманитарного знания, повышением требований к эффективности профессиональной деятельности. В этих условиях традиционное представление об инженере как специалисте, владеющем преимущественно предметными знаниями и умениями, уступает место более объемному образу профессионала, способного к рациональной организации деятельности, принятию оптимальных решений в условиях неопределенности, эффективному взаимодействию

в команде и рефлексии собственных действий.

Как справедливо отмечают исследователи, профессиональная деятельность инженера приобретает новые специфические черты, связанные с необходимостью решения сложных научно-технических задач, обращения к комплексу социальных, гуманитарных, естественных и технических дисциплин [1]. Задачей социотехнического проектирования становится целенаправленное изменение социально-организационных структур, а главное внимание уделяется не только машинным компонентам, но и социальным, психологическим аспектам человеческой деятельности [1; 2].

В связи с этим актуализируется проблема формирования праксиологического образа современного инженера. Понятие "образ профессии" в психолого-педагогической науке трактуется как система представлений субъекта о профессиональной деятельности, ее целях, средствах, результатах, а также о себе как профессионале [3]. Праксиологический образ инженера – это интегративное образование, отражающее представления специалиста о рациональных, эффективных, оптимальных способах осуществления профессиональной деятельности и о себе как субъекте этой деятельности.

Цель данной статьи – на основе анализа психолого-педагогической литературы определить сущность и содержание праксиологического образа современного инженера, а также обосновать его значение для профессиональной подготовки в техническом вузе.

Изучение феномена праксиологического образа инженера требует обращения к нескольким областям научного знания: философии техники, психологии труда, педагогике профессионального образования. В российской научной традиции можно выделить несколько направлений, создавших теоретическую базу для нашего исследования.

Во-первых, это философско-методологическое направление, представленное трудами В.С. Степина, В.Г. Горохова, М.А. Розова. В своем исследовании указанные авторы обосновывают положение о том, что социотехническое проектирование сегодня выходит за пределы традиционной схемы "наука — инженерия — производство" и становится самостоятельной сферой современной культуры [4]. Это означает, что инженерная деятельность включает не только технические, но и социальные, психологические, управленческие компоненты, что требует соответствующего образа профессионала, владеющего всем спектром средств эффективной деятельности.

Во-вторых, психологическое направление, связанное с исследованием профессиональной идентичности и образа профессии. О.Р. Тучина и Л.С. Бурлаченко, развивая субъектно-бытийный подход, рассматривают профессиональную идентичность как систему личностных смыслов, определяющих отношение специалиста к профессии и себе в профессии [3]. Авторы выделяют в структуре образа инженера такие факторы, как «осознанная дисциплина», «интеллектуальное лидерство», «новаторские качества» и «карьера», подчеркивая, что главной особенностью профессии респонденты считают рациональный и последовательный способ реализации профессиональных функций. Это напрямую соотносится с праксиологическим измерением инженерной деятельности.

В-третьих, педагогическое направление, представленное работами Д.Н. Девятловского, В.В. Игнатовой, С.И. Осиповой. Исследователи обосновывают, что современный инженер для успешной профессиональной деятельности должен обладать не только hard skills (профессиональными компетенциями), но и soft skills (надпрофессиональными компетенциями), включающими умение работать в команде, правильно ставить профессиональные цели и добиваться их, планировать деятельность в соответствии с поставленной задачей, организовывать коллективную деятельность [2; 5]. Это указывает на то, что выпускник технического вуза должен обладать достаточно высоким уровнем праксиологической культуры, ядром которой выступает праксиологический образ профессионала [6]. Д.Н. Девятловский определяет праксиологическую культуру как интегративное качество личности, обеспечивающее продуктивное осуществление всех этапов профессиональной деятельности: от постановки цели и планирования до реализации, контроля и коррекции результатов [1]. Соответственно, прак-

сиологический образ инженера выступает как субъективное отражение этой культуры в сознании специалиста.

Опираясь на анализ философской, психологической и педагогической литературы, под праксиологическим образом современного инженера мы понимаем целостную систему представлений специалиста о сущности, целях, средствах, способах и критериях эффективности профессиональной деятельности, а также о себе как субъекте этой деятельности, реализующем принципы рациональности, оптимальности и продуктивности.

Сущность праксиологического образа раскрывается через его функции в профессиональном становлении и деятельности инженера:

- ориентирующая функция – образ задает направление профессионального развития, определяет приоритеты в освоении способов деятельности;

- регулятивная функция – выступает внутренним критерием оценки эффективности собственных действий, позволяет корректировать профессиональное поведение;

- смыслообразующая функция – придает личностный смысл профессиональной деятельности, формирует отношение к труду как ценности.

- интегративная функция – объединяет знания, умения, ценности в целостную систему, обеспечивающую эффективность деятельности.

Содержание праксиологического образа современного инженера определяется спецификой его профессиональной деятельности в современном мире. Как отмечают исследователи, профессиональная деятельность инженера сегодня приобретает характер системного проектирования, которое включает все сферы социальной практики (обслуживание, потребление, обучение, управление), а не только промышленное производство [1]. Это требует от инженера:понимания социальных последствий технических решений;способности работать в мультидисциплинарной среде;владения методами оптимизации и рационализации деятельности;готовности к рефлексии и самооценке;умения организовывать коллективную деятельность.

Таким образом, содержание праксиологического образа включает представления не только о технической стороне профессии, но и о социально-психологических, управленческих, этических аспектах инженерного труда.

На основе теоретического анализа и обобщения исследований российских авторов нами выделены четыре взаимосвязанных компонента в структуре праксиологического образа современного инженера:

1. Мотивационно-смысловой компонент. Данный компонент отражает ценностное отношение инженера к эффективной организации деятельности, понимание социальной значимости своей профессии, осознание ответственности за результаты труда. Как подчеркивает И.О. Котлярова, в условиях цифрового мира особое значение приобретает социально-профессиональная ответственность инженера за протекание процессов инженерной деятельности и их последствия [6]. Мотивационно-смысловой компонент включает:ценности рациональности, оптимальности, продуктивности;мотивацию достижения профессионального успеха;осознание личной ответственности за результаты деятельности;стремление к профессиональному самосовершенствованию.

2. Инструментально-деятельностный компонент. Этот компонент представляет собой систему знаний о законах, принципах и методах эффективной деятельности, а также владение соответствующими умениями и навыками. В структуре праксиологической культуры, по мнению Д.Н. Девятловского, данный компонент конкретизируется через познавательный и организационный аспекты [2]. Инструментально-деятельностный компонент включает:знание методологии инженерного проектирования и творчества; владение методами анализа, синтеза, оптимизации технических систем; умения целеполагания, планирования, прогнозирования; навыки работы с современными цифровыми инструментами (CAD/CAE системы, программы управления проектами); владение методами принятия решений в условиях неопределенности. Как отмечает С.И. Осипова, современное инженерное образование

должно быть направлено на формирование именно таких инструментальных компетенций, обеспечивающих готовность выпускника к решению реальных профессиональных задач [5].

3. Рефлексивно-оценочный компонент. Данный компонент отражает способность инженера к самоанализу, оценке эффективности собственных действий, выявлению ошибок и их коррекции. Рефлексия, по мнению В.Д. Шадрикова, является высшим уровнем регуляции деятельности, позволяющим накапливать индивидуальный опыт и формировать индивидуальный стиль [7]. Рефлексивно-оценочный компонент включает:способность к самонаблюдению и самоанализу;умение оценивать результаты деятельности по критериям эффективности;готовность признавать ошибки и корректировать последствия;способность к профессиональной рефлексии в нестандартных ситуациях.

4. Социально-коммуникативный компонент.Этот компонент отражает представления инженера о себе как участнике коллективной деятельности, о способах эффективного взаимодействия в профессиональной среде. Как подчеркивают Д.Н. Девятловский и В.В. Игнатова, среди работодателей востребованными становятся надпрофессиональные компетенции выпускника: умение работать в команде, работать в мультидисциплинарной среде, организовать коллективную деятельность, управлять и подчиняться [2]. Социально-коммуникативный компонент включает:представления о нормах профессионального общения;умения выстраивать продуктивные коммуникации;способность к кооперации и координации действий;готовность к выполнению различных ролей в команде.

Таким образом, предложенная структура отражает многомерность праксиологического образа современного инженера и может служить основой для диагностики и целенаправленного формирования данного феномена в образовательном процессе технического вуза.

Роль праксиологического образа в профессиональном становлении инженера трудно переоценить. Во-первых, именно образ профессии выступает тем внутренним ориентиром, который направляет процесс профессионального самоопределения и саморазвития специалиста. Как показывают исследования, структура профессиональной идентичности обобщенного инженера и реальных специалистов может существенно различаться [3], что свидетельствует о необходимости целенаправленного формирования адекватного праксиологического образа в процессе вузовской подготовки. Во-вторых, праксиологический образ выполняет функцию интеграции профессиональных знаний, умений и ценностей в целостную систему, обеспечивающую эффективность деятельности. Инженер, обладающий развитым праксиологическим образом, не просто выполняет отдельные операции, а видит всю деятельность в ее системной организации, понимает критерии эффективности на каждом этапе.В-третьих, праксиологический образ является фактором профессиональной успешности и конкурентоспособности выпускника на рынке труда. В условиях, когда работодатели предъявляют требования не только к предметным знаниям, но и к надпрофессиональным компетенциям [2], наличие сформированного праксиологического образа становится конкурентным преимуществом.

В заключении отметим, что праксиологический образ современного инженера представляет собой сложное, многокомпонентное образование, отражающее представления специалиста об эффективной организации профессиональной деятельности и о себе как ее субъекте. В структуру образа входят мотивационно-смысловой, инструментально-деятельностный, рефлексивно-оценочный и социально-коммуникативный компоненты, каждый из которых выполняет специфические функции в профессиональном становлении.Анализ научных трудов исследователей и ученых показывает, что формирование праксиологического образа будущего инженера должно стать одной из приоритетных задач высшего технического образования. Это обусловлено трансформацией самой инженерной деятельности, которая сегодня выходит за рамки традиционной схемы «наука — инженерия — производство» и включает социальные, психологические, управленческие аспекты.

Роль праксиологического образа в профессиональном становлении инженера заключается в его ориентирующей, регулятивной, смыслообразующей и интегративной функциях. Сформированный праксиологический образ позволяет выпускнику технического вуза не

только эффективно решать профессиональные задачи, но и осознанно выстраивать траекторию собственного развития, повышать конкурентоспособность на рынке труда, вносить вклад в развитие экономики страны.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть связаны с разработкой диагностического инструментария для оценки уровня сформированности компонентов праксиологического образа инженера, а также с экспериментальной проверкой эффективности педагогических моделей, направленных на его формирование в образовательном процессе технического вуза.

Библиографические ссылки:

1. Девятловский Д.Н., Игнатова В.В. Праксиологическая культура обучающегося технического вуза: педагогические факторы и условия их реализации // Science for Education Today. — 2019. — Т. 9, № 4. — С. 144-160. DOI: 10.15293/2658-6762.1904.09

2. Девятловский Д.Н. Педагогическая модель формирования праксиологической культуры студента технического вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 3. — URL: https://science-education.ru/article/view?id=30005 (дата обращения: 19.03.2026).

3. Тучина О.Р., Бурлаченко Л.С. Профессиональная идентичность современного инженера: субъектный подход // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 3 (32). – С. 125-131. DOI: 10.26140/anip-2020-0903-0092

4. Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники. — М.: Контакт-Альфа, 1995. — 384 с.

5. Осипова С.И. Компетентностный подход в реализации инженерного образования // Педагогика. – 2016. – № 6. – С. 53-59.

6. Котлярова И.О., Семенова Я.В. Направленность воспитания социально-профессиональной ответственности будущих инженеров на сохранение устойчивости развития мира // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». — 2023. — Т. 15, № 1. — С. 115-127.

7. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. — 320 с.

@ Девятловский Д. Н., Монахова Л. Ю. 2026

УДК 378.147

ПРАКСИОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ВУЗА ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ

Дмитрий Николаевич Девятловский[1], Татьяна Семеновна Панина[2], Елена Алексеевна Пахомова[3]

[1]Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация
[2]Кузбасский региональный институт развития профессионального образования им. А.М. Тулеева, г. Кемерово, Российская Федерация
[3]Российская государственная специализированная академия искусств, г. Москва, Российская Федерация

В статье рассматривается проблема формирования праксиологической культуры студентов инженерных специальностей в условиях цифровой трансформации производства и перехода к экономике знаний. Актуальность исследования обусловлена противоречием между потребностью промышленности в специалистах, способных к эффективной организации деятельности, и недостаточной разработанностью теоретических основ формирования данного феномена в образовательном процессе технического вуза. Цель работы – раскрыть сущность, структурно-содержательные компоненты праксиологической культуры будущего инженера и обосновать педагогические условия ее формирования. Методологическую основу составили компетентностный, деятельностный и аксиологический подходы. В статье проанализированы взгляды российских ученых на природу праксиологической культуры. Предложена авторская структура праксиологической культуры, включающая мотивационно-ценностный, когнитивно-инструментальный и рефлексивно-корректировочный компоненты. Выявлены и обоснованы педагогические условия, способствующие ее формированию в образовательном процессе технического вуза.

Ключевые слова: *праксиология, праксиологическая культура, инженерное образование, профессиональная подготовка, эффективность деятельности, компетентностный подход, педагогические условия, студенты инженерных направлений.*

PRAXIOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF ENGINEERING TRAINING: ESSENCE, STRUCTURE AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION

Dmitry Nikolaevich Devyatlovsky, Tatiana Semenovna Panina, Elena Alekseevna Pakhomova

[1]Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation
[2]Kuzbass Regional Institute for the Development of Professional Education named after A.M. Tuleyev, Kemerovo, Russian Federation
[3]Russian State Specialized Academy of Arts, Moscow, Russian Federation

This article examines the development of praxeological culture in engineering students in the context of the digital transformation of production and the transition to a knowledge economy. The relevance of the study stems from the contradiction between industry's need for specialists capable of effectively organizing activities and the insufficient development of the theoretical foundations for developing this phenomenon in the educational process of technical universities. The aim

of the study is to reveal the essence, structural, and substantive components of the praxeological culture of future engineers and to substantiate the pedagogical conditions for its development. The methodological framework consists of competency-based, activity-based, and axiological approaches. The article analyzes the views of Russian scholars on the nature of praxeological culture. The author proposes a structure of praxeological culture that includes motivational-value, cognitive-instrumental, and reflexive-corrective components. Pedagogical conditions facilitating its development in the educational process of technical universities are identified and substantiated.

Key words: *praxeology, praxeological culture, engineering education, professional training, performance efficiency, competence-based approach, pedagogical conditions, engineering students.*

Современный этап развития общества, характеризующийся ускорением научно-технического прогресса и усложнением инженерных задач, предъявляет новые требования к качеству подготовки выпускников технических вузов. Традиционная модель подготовки, ориентированная преимущественно на передачу суммы знаний и формирование узкопрофессиональных умений, перестает отвечать запросам работодателей. Сегодня востребован инженер не просто как носитель информации, а как субъект деятельности, способный к рациональной организации труда, принятию оптимальных решений в условиях неопределенности, минимизации ресурсных затрат и достижению поставленных целей с максимальным качеством. В связи с этим особую актуальность приобретает формирование праксиологической культуры будущего инженера.

Понятие «праксиология» (от греч. praktikos– деятельный, активный и logos– учение) восходит к работам польского ученого Т. Котарбиньского, который определял ее как общую теорию эффективной организации деятельности. В российской науке интерес к праксиологическим аспектам профессиональной подготовки возрос в последние десятилетия в связи с реализацией компетентностного подхода. Как справедливо отмечает В.Е. Кемеров, праксиология смещает акцент с описания готовых результатов деятельности на анализ самого процесса деятельности, ее инструментов и логики [1].

Несмотря на признание важности «softskills» и управленческих компетенций в структуре подготовки инженера, проблема формирования праксиологической культуры как целостного личностного образования остается недостаточно изученной. Существует противоречие между объективной потребностью общества в инженерах, владеющих культурой эффективной деятельности, и традиционной ориентацией высшей школы преимущественно на знаниевый, а не на деятельностно-организационный компонент.

Цель данной статьи – на основе анализа психолого-педагогической литературы определить сущность и структуру праксиологической культуры студентов инженерных направлений, а также теоретически обосновать педагогические условия, способствующие ее формированию в образовательном процессе вуза.

Изучение феномена праксиологической культуры требует обращения к нескольким областям научного знания: философии, психологии, педагогике и социологии. В российской научной литературе можно выделить несколько направлений, создавших теоретическую базу для нашего исследования.

Во-первых, это философско-социологическое направление, представленное работами Г.И. Иконниковой и В.Е. Кемерова. Г.И. Иконникова рассматривает праксиологическую культуру как меру, качество и способ деятельности человека. Она подчеркивает, что праксиологическая культура проявляется не в том, что делает человек, а в том, как он это делает, насколько его действия технологичны, целесообразны и согласованы с действиями других людей [2]. В.Е. Кемеров в контексте социальной философии указывает на то, что праксиология позволяет преодолеть разрыв между теоретическим знанием и практическим действием, рассматривая деятельность как процесс, опосредованный социальными нормами и инструментами [1].

Во-вторых, психологическое направление, связанное с теорией деятельности и психологией труда. Фундаментальные работы А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна заложили основы понимания структуры деятельности (цель - мотив - действие - операция). В контексте нашей темы важны исследования В.Д. Шадрикова, посвященные системогенезу профессиональной деятельности. Он доказал, что эффективность деятельности зависит не только от развития отдельных способностей, но и от их интеграции в функциональные системы, что напрямую коррелирует с понятием праксиологической культуры [3]. А.К. Маркова, изучая профессионализм, выделяла особую группу умений, связанных с самоорганизацией и саморегуляцией деятельности, что также является компонентом праксиологической культуры [4].

В-третьих, педагогическое направление. В.В. Краевский и А.В. Хуторской в рамках деятельностного подхода в обучении акцентировали внимание на необходимости формирования у учащихся обобщенных способов деятельности. Э.Ф. Зеер, развивая идеи компетентностного подхода, ввел понятие «ключевые компетенции», среди которых важное место занимают инструментальные компетенции (способность к анализу, планированию, организации) и компетенции социального взаимодействия [5]. Эти идеи создают предпосылки для выделения праксиологической культуры как мета-компетенции будущего инженера.

Таким образом, анализ трудов российских ученых позволяет рассматривать праксиологическую культуру как интегративное качество личности, обеспечивающее высокую эффективность профессиональной деятельности на основе рационального использования ресурсов, оптимального выбора методов действий и рефлексии их результатов. Следовательно, под праксиологической культурой студента инженерного вуза мы понимаем совокупность профессионально-личностных качеств, ценностных ориентаций, знаний и умений, обеспечивающих продуктивное осуществление всех этапов инженерной деятельности: от постановки цели и планирования до реализации, контроля и коррекции результатов, с учетом критериев эффективности (рациональность, технологичность, надежность, экономичность).

Специфика инженерной деятельности (проектирование, конструирование, исследование, управление технологическими процессами) предъявляет особые требования к праксиологической культуре специалиста. Инженер должен не только создать технический объект, но и организовать процесс его создания, взаимодействуя в команде, оптимизируя временные и материальные затраты, предвидя возможные риски.

В структуре праксиологической культуры будущего инженера мы выделяем три взаимосвязанных компонента:

1. Мотивационно-ценностный компонент. Включает осознание студентом ценности эффективной организации труда, понимание социальной значимости своей будущей профессии. Это проявляется в устойчивом интересе к поиску оптимальных способов решения задач, стремлении к самосовершенствованию и профессиональному росту. Как отмечает Э.Ф. Зеер, без сформированной мотивации достижения любые знания о деятельности останутся мертвым грузом [5].
2. Когнитивно-инструментальный компонент. Представляет собой систему знаний о законах и принципах эффективной деятельности (праксиологическое знание) и владение способами деятельности. Сюда входят: знания методологии инженерного творчества и проектирования; умения целеполагания, планирования, прогнозирования; владение методами анализа и синтеза технических систем; навыки работы с информацией, включая цифровые инструменты (CAD/CAE системы, программы управления проектами); коммуникативные умения и навыки командной работы.
3. Рефлексивно-корректировочныйкомпонент.Обеспечивает способность будущего инженера к самоанализу и оценке эффективности собственных действий. Это умение видеть ошибки, выявлять их причины, вносить коррективы в план деятельности. Рефлексия, по мнению В.Д. Шадрикова, является высшим уровнем регуляции деятельности, позволяющим накапливать индивидуальный опыт и формировать индивидуальный стиль [3].

Сформированность всех трех компонентов в единстве обеспечивает переход от исполнительской позиции студента к позиции субъекта собственной деятельности, готового к решению сложных профессиональных задач.

Формирование рассматриваемого феномена не происходит стихийно, оно требует создания в вузе специальных педагогических условий. На основе анализа опыта подготовки инженеров в ведущих технических университетах России (МГТУ им. Н.Э. Баумана, СПбПУ, ТПУ) и теоретических исследований (Д.Н.Девятловский, В.В. Игнатова) можно выделить следующие условия:

1. Контекстное построение содержания образования. Реализация принципов контекстного обучения предполагает моделирование в учебном процессе целостного содержания будущей профессиональной деятельности [6]. Это достигается через использование: метода проектов, где студенты проходят полный цикл инженерной деятельности; кейс-стади, содержащих реальные производственные задачи с необходимостью выбора оптимального решения; деловых игр, имитирующих процесс проектирования или управления.

2. Внедрение технологий проблемно-модульного и проектного обучения. Эти технологии направлены на развитие когнитивно-инструментального компонента. Решение проблемных ситуаций заставляет студентов искать нестандартные пути, сравнивать альтернативы. Выполнение курсовых и дипломных проектов с обязательным разделом «Организация работ» (включая сетевое планирование, оценку ресурсов) формирует навыки праксиологического мышления.

3. Организация рефлексивной деятельности студентов. Для развития третьего компонента необходимо целенаправленно включать в учебный процесс процедуры самооценки и взаимооценки. Это могут быть рефлексивные отчеты по лабораторным работам, ведение портфолио, защита проекта с обязательным анализом допущенных ошибок и способов их исправления.

4. Усиление междисциплинарных связей. Праксиологическая культура не может быть сформирована в рамках одной дисциплины. Необходима интеграция гуманитарных, естественнонаучных и специальных дисциплин. Так, курс «Психология и педагогика» может дать знания о групповой динамике и коммуникации, курс «Метрология и стандартизация» — о критериях качества и надежности, а курс «Экономика» — о критериях эффективности и оптимизации затрат.

Реализация данных условий требует изменения роли преподавателя: из транслятора знаний он превращается в организатора деятельности, консультанта и модератора.

Таким образом, праксиологическая культура является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности современного инженера. В условиях перехода к постиндустриальному технологическому укладу способность выпускника технического вуза к эффективной организации деятельности становится важнейшим конкурентным преимуществом. Проведенный анализ трудов российских ученых позволяет утверждать, что формирование праксиологической культуры должно стать одной из приоритетных целей высшего технического образования.

Предложенная в статье структура, включающая мотивационно-ценностный, когнитивно-инструментальный и рефлексивно-корректировочный компоненты, отражает многомерность данного явления. Обоснованные педагогические условия (контекстное обучение, проектные технологии, организация рефлексии и междисциплинарность) создают теоретическую базу для разработки практических методик и программ, направленных на развитие праксиологической культуры студентов инженерных направлений.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть связаны с разработкой диагностического инструментария для оценки уровня сформированности компонентов праксиологической культуры и экспериментальной проверкой эффективности выявленных педагогических условий в образовательной практике конкретных вузов.

Библиографические ссылки:

1. Кемеров В.Е. Введение в социальную философию: Учебник для вузов. - М.: Академический Проект, 2001. - 314 с.
2. Иконникова Г.И. Философия права: учебник для академического бакалавриата / Г. И. Иконникова, В. П. Ляшенко. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство Юрайт, 2019. - 351 с.
3. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. - 320 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 312 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2009. - 240 с.
6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.
7. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 400 с.
8. Котарбиньский Т. Трактат о хорошей работе / Пер. с польск. - М.: Экономика, 1975. - 271 с.

@ Девятловский Д. Н.,Панина Т.С., Пахомова Е.А., 2026

УДК 376.3

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Татьяна Анатольевна Жданова, Наталья Федоровна Яковлева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье представлены результаты изучения процесса развития нравственных чувств у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Описана программа духовно-нравственного воспитания для данной категории детей, реализованная в ходе экспериментальной работы. Приведен сравнительный анализ диагностических данных, отражающих динамику развития нравственных чувств у обучающихся на констатирующем и контрольном этапах исследования.

Ключевые слова: *нравственные чувства, старшие дошкольники, ограниченные возможности здоровья,духовно-нравственное воспитание, программа воспитания.*

EXPERIMENTAL RESEARCH OF THE DEVELOPMENT OF MORAL SENSES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

Tatyana Anatolyevna Zhdanova, Natalya Fedorovna Yakovleva

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article presents the results of studying the process of developing moral feelings in older preschoolers with disabilities. The program of spiritual and moral education of this category of children, implemented in the course of experimental work, is described. A comparative analysis of diagnostic data reflecting the dynamics of the development of moral feelings among students at the ascertaining and control stages of the study is presented.

Keywords: *moral feelings, senior preschoolers, limited health opportunities, spiritual and moral education, education program.*

Одним из приоритетных направлений современной модели дошкольного воспитания является развитие у обучающихся нравственных чувств. Как отмечается в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года, в области духовно-нравственного воспитания важной задачей является «создание условий для формирования у детей и молодёжи нравственных качеств (чести, долга, справедливости, взаимоуважения, дружелюбия, уважения к старшим, людям труда, любви к Отечеству и ответственности за его судьбу, милосердия – поддержки и заботы о пожилых людях, детях, инвалидах, всех нуждающихся в помощи)» [3, с. 21].

Согласно исследованиям Л.С. Выготского, фундамент нравственности закладывается именно в дошкольном детстве. В эту возрастную фазу ребёнок впервые учится сознательно соотносить свои поступки с моральными нормами. Старший дошкольный возраст является сенситивным для«зарождения первых этических инстанций». [1, с. 115].

Воспитание нравственного поведения у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья выступает ключевым фактором их успешного вхождения в расширяющийся социум. В силу специфики развития у них формируются особые механизмы социального по-

ведения: слабая саморегуляция, ситуативность поступков, размытые представления о человеческих качествах личности, трудности ориентировки в правилах поведения. Исследования И.Ю. Левченко и Е.А. Стребелевой показывают, что у детей данной категории затруднено понимание эмоциональных состояний окружающих, идентификация моральных норм и перенос их в реальное поведение [2, с. 62].

Эти факторы делают задачу исследования и поиска продуктивных форм воспитательной работы по развитию нравственных чувств у старших дошкольников с ОВЗ особенно актуальной.

Целью исследования являлось теоретическое обоснование, разработка и апробация программы развития нравственных чувств у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ СШ №143 СП Детский сад «Русалочка» г. Красноярска. В исследовании принимали участие обучающиеся старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в количестве 20 человек. Дети были разделены на две равные по численности группы: экспериментальную и контрольную. Опытно-экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Уровень сформированности нравственных чувств оценивался с помощью методик «Закончи историю», «Сюжетные картинки» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) и «Не намочи ног» (Т.А. Маркова), направленных на изучение когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов соответственно. Количественные данные констатирующего этапа представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты констатирующего эксперимента

Критерий	Уровень	Экспериментальная группа (% обучающихся)	Контрольная группа (% обучающихся)
Когнитивный	Высокий	20%	20%
	Средний	30%	40%
	Низкий	50%	40%
Эмоциональный	Высокий	20%	20%
	Средний	50%	60%
	Низкий	30%	20%
Поведенческий	Высокий	10%	30%
	Средний	60%	40%
	Низкий	30%	30%

Из показателей таблицы видно, что 20% детей в обеих группах продемонстрировали высокий уровень сформированности когнитивного критерия нравственных чувств. Средний уровень был выявлен у 30% обучающихся экспериментальной группы и 40% контрольной. Он характеризовался трудностями вербализации норм, ориентацией на внешние признаки ситуации, а не на нравственное содержание истории при аргументации собственной позиции. У 50% детей экспериментальной группы и 40% контрольной был определен низкий уровень когнитивного критерия. Старшие дошкольники данной категории испытывали трудности в понимании нравственных понятий и оценке поступков героев.

В обеих группах 20% детей показали высокий уровень сформированности эмоционального критерия. Половина обучающихся (50%) экспериментальной группы и 60% контрольной продемонстрировали средний уровень, который свидетельствовал о верном выполнении задания без ясных объяснений нравственной позиции. У 30% дошкольников экспериментальной группы и 20% контрольной был выявлен низкий уровень, который характеризовался трудностями распознавания моральных аспектов ситуаций и невозможностью аргументированиясобственного мнения.

Высокий уровень поведенческого критерия показали 10% детей экспериментальной группы и 30% контрольной. У 60% обучающихся экспериментальной группы и 40% контрольной был выявлен средний уровень. Дети данной категории принимали инструкциюи старались следовать ей, но во время нравственного выбора допускали ошибки и исправляли их после первой попытки. В обеих группах 30% дошкольников продемонстрировали низкий уровень поведенческого критерия, что характеризовалось игнорированием инструкций и условий пробы, выполнением действий без учёта смысла задания и отсутствием осознания причин ошибок.

Констатирующий эксперимент показал, что значительная часть обследуемых детей демонстрировала низкий и средний уровени понимания нравственных норм, их объективной оценки и способности следовать правилам в ситуации морального выбора.

С целью развития нравственных чувств был проведен формирующий этап эксперимента, который включал в себя разработку и реализацию программы по духовно-нравственному воспитанию старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. В её структуру была включена технология сторителлинга (рассказывание историй), обладающая значительным воспитательным потенциалом, что обусловлено способностью нарративных форм опосредованно транслировать ценностно-смысловые установки и формировать эмоционально-нравственный опыт личности. В рамках программы реализовывались занятия, направленные на развитие семи нравственных чувств: сочувствие, чувство любви к близким, доброта, бережливость, чувство уважения к близким, ценностное отношение к труду, дружелюбие. Каждому из указанных чувств было посвящено по два занятия. Одно из них, теоретическое, было ориентировано на знакомство с нравственным понятием через погружение в сторителлинг, разбор повседневных моральных дилемм детей и речевую рефлексию, в ходе которой ребёнок учился аргументировать собственную позицию. Другое занятие –акцент в нём делается на проживании чувства через доступные для дошкольников формы деятельности (игровую, изобразительную, познавательную).

Завершающей фазой исследования выступил контрольный эксперимент, который позволил отследить изменения в процессе развития нравственных чувств у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Он включал анализ тех же критериев нравственных чувств, что и на констатирующем этапе. Количественные данные контрольного этапа представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты контрольного эксперимента

Критерий	Уровень	Экспериментальная группа (% обучающихся)	Контрольная группа (% обучающихся)
Когнитивный	Высокий	40%	20%
	Средний	30%	40%
	Низкий	30%	40%
Эмоциональный	Высокий	50%	20%
	Средний	40%	70%
	Низкий	10%	10%
Поведенческий	Высокий	30%	30%
	Средний	50%	40%
	Низкий	20%	30%

Из данных, представленных в таблице, следует, что результаты выполнения заданий в экспериментальной группе улучшились. При этом в контрольной группе лишь один обучающийся смог продемонстрировать более высокий уровень эмоционального критерия нравственных чувств по сравнению со входящей диагностикой. Сравнительные результаты обследования когнитивного критерия экспериментальной группы на этапах констатирующего и контрольного эксперимента приведены на рисунке 1.

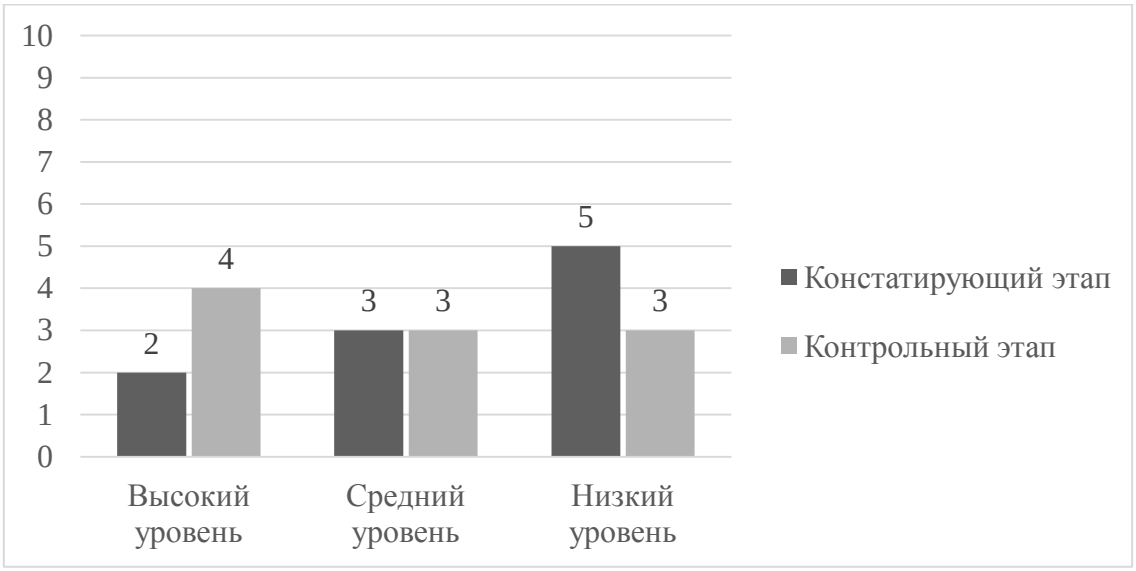

Рисунок 1 – Сравнительные результаты развития когнитивного критерия нравственных чувств у старших дошкольников с ОВЗ на этапах констатирующего и контрольного исследования

Из данных, представленных на рисунке видно, что после реализации программы у обучающихся улучшились показатели когнитивного критерия. Двое детей перешли со среднего уровня на высокий: они логично завершали нравственные ситуации и аргументировали выбор понятиями («доброта», «честность»). Двое – с низкого на средний: они правильно заканчивали истории и давали моральную оценку, но аргументировали её последствиями («накажут», «похвалят»), а не нравственными понятиями. Трое обучающихся остались на низком уровне. Дети испытывали затруднения при выделении нравственного смысла в сюжетах и объяснении поступков героев.

Сравнительные результаты диагностики эмоционального критерия экспериментальной группы на этапах констатирующего и контрольного эксперимента приведены на рисунке 2.

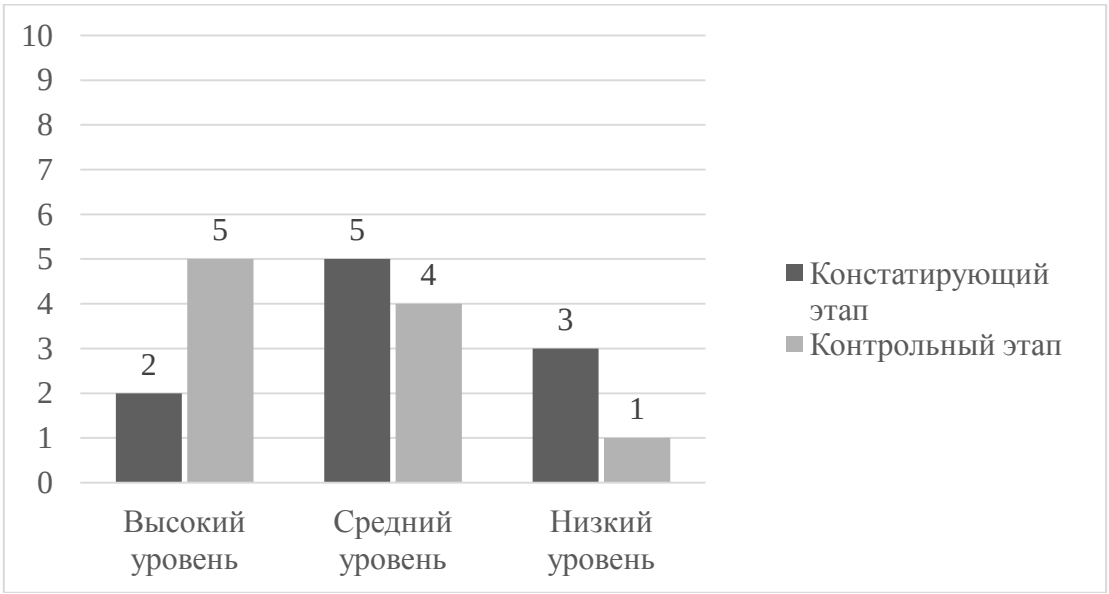

Рисунок 2 – Сравнительные результаты развития эмоционального критерия нравственных чувств у старших дошкольников с ОВЗ на этапах констатирующего и контрольного исследования

По данным рисунка, результаты по эмоциональному критерию улучшились. Трое детей перешли со среднего уровня на высокий. Они понимали мотивы персонажей, давали развернутую оценку их действиям. Двое поднялись с низкого на средний: верно раскладывали картинки, проявляли эмоциональную реакцию, но оценивали по внешнему результату («плохо», хорошо»). Один ребенок остался на низком уровне. Он знает моральные нормы, но эмоционально на них не реагирует и не может дать соответствующую оценку, что свидетельствует о том, что для него норма не стала личностно значимой.

Сравнительные результаты диагностики поведенческого критерия экспериментальной группы на этапах констатирующего и контрольного эксперимента приведены на рисунке 3.

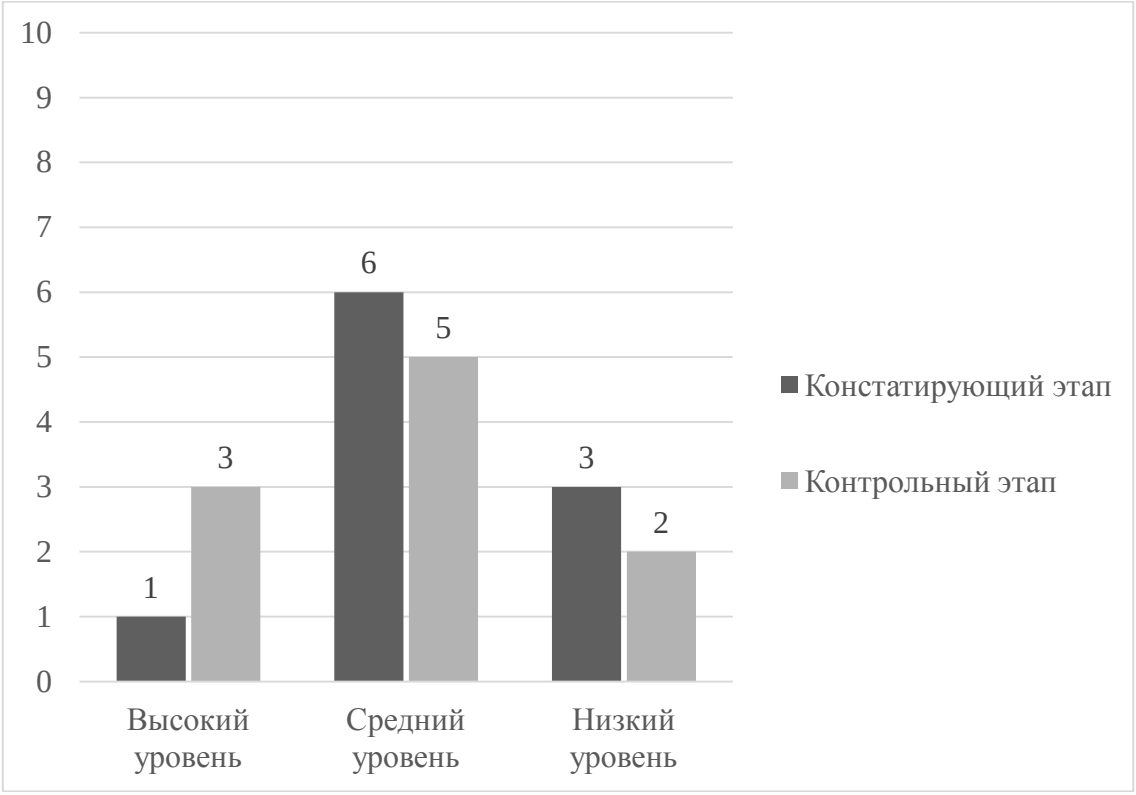

Рисунок 3 – Сравнительные результаты развития поведенческого критерия нравственных чувств у старших дошкольников с ОВЗ на этапах констатирующего и контрольного исследования

По данным рисунка, экспериментальная группа показала положительную динамику в плане развития поведенческого критерия. Двое детей перешли со среднего уровня на высокий: поведение стало произвольным, нравственно мотивированным, основанным на внутреннем требовании к себе, появилась способность к волевому усилию. Один ребенок перешёл с низкого на средний. Он стал вслушиваться в инструкцию и пытаться ей следовать, а импульсивность его действий снизилась. Двое обучающихся остались на низком уровне, что характеризовалось игнорированием инструкции, трудностями в понимании связи между действием и последствиями.

Таким образом, можно сделать вывод, что разработанная программа по духовно-нравственному воспитанию старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, включающая технологию сторителлинга, является успешной, так как обучающиеся экспериментальной группы продемонстрировали положительную динамику развития трёх исследуемых критериев нравственных чувств, в то время как дети контрольной группы сохранили исходный уровень развития.

Библиографические ссылки:

1. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 114–123.

2. Левченко И.Ю., Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития. – М.: Владос, 2018. – 335 с.

3. Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс] : проект ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания». – М., 2024. – URL: https://sh6-kasimov-r62.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/proekt_Strategii_razvitiya_vospitaniya_v_RF_do_2030_goda.pdf (дата обращения: 16.04.26).

@ Жданова Т.А., Яковлева Н.Ф., 2026

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДБОРА ПЕРСОНАЛА

Дарья Вадимовна Журавель

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается вопрос о психологических особенностях подбора персонала как ключевого процесса в управлении кадровыми ресурсами организации. Актуальность обусловлена кадровым дефицитом и высокой текучестью кадров, что в свою очередь говорит о необходимости комплексного подхода к оценке кандидатов.

***Ключевые слова**: подбор персонала, психологические особенности, профессиограмма, психограмма, ассессмент-центр, психологическая диагностика, мотивация персонала.*

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONNEL SELECTION.

Daria Vadimovna Zhuravel

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article examines the psychological aspects of personnel selection as a key process in the management of an organization's human resources. The relevance of this topic is driven by the shortage of qualified personnel and the high turnover rate, which necessitates a comprehensive approach to candidate evaluation.

***Keywords:** personnel selection, psychological characteristics, professionogram, psychogram, assessment center, psychological diagnostics, and staff motivation.*

Процесс подбора персонала – один из ключевых процессов в управлении человеческими ресурсами в организации. В долгосрочной перспективе именно качественный подбор персонала определяет эффективность организации в целом. Современная экономика характеризуется острым дефицитом квалифицированных кадров, высокой конкуренцией на рынке труда, а также быстрыми технологическими изменениями. И именно поэтому делать традиционный акцент исключительно на профессиональных навыках, образовании и опыте работы становится недостаточным и необходимо обращать внимание на психологический аспект личности кандидата.

Согласно актуальным данным исследований рынка труда, в российских компаниях текучесть кадров за 2025 год ускорилась до 25% и выше. Особенно велики эти показатели в ритейле и сфере услуг, где ранняя текучесть (в первые 60-90 дней) достигает 30-40%. Одной из главных причин такого положения дел является именно психологическая несовместимость кандидата и его личностных качеств с требованиями к определенной должности в организации. Что в свою очередь приводит к быстрому выгоранию, конфликтам, снижению вовлеченности, и, как следствие – добровольному уходу сотрудников.

Актуальность статьи обусловлена тем, что в современных условиях, при наличии постоянного стресса среди сотрудников, наличием у них эмоционального выгорания и апатии, психологический подход к подбору персонала становится не просто желательным, а обязательным элементов эффективной HR политики.

Статья посвящена комплексному анализу психологических особенностей подбора персонала на основе российских научных исследований, учебной литературы и диссертационных работ и авторефератов.

Цель данной статьи – проанализировать психологические особенности подбора персонала в организациях.

Задачами исследования являются:

1. Рассмотреть теоретические основы психологических подходов к подбору персонала.

2. Проанализировать современные психологические методы и технологии оценки кандидатов.

3. Выявить основные проблемы психологического подбора персонала в современных российских условиях.

Теоретические основы психологического подхода к подбору персонала

К психологическим особенностям кандидата можно отнести его устойчивые личностные черты, эмоциональную устойчивость, коммуникативные и когнитивные особенности. Игнорирование данных аспектов на этапе подбора кандидата могут отрицательно сказываться на дальнейшей деятельности организации. К отрицательным последствиям можно отнести как и текучесть кадров и связанные с ней финансовые потери (ведь обучение каждого отдельного кандидата – тоже несет определенные финансовые затраты), так и снижение общей производительности труда, ухудшение психологического климата в рабочем коллектива, что в конечном итоге ведет к ослаблению конкурентных позиций организации.

Понятие «подбор персонала» в психологической литературе трактуется как комплекс мероприятий по идентификации характеристик человека с требованиями должности и организации. Согласно Е. А. Родионовой, подбор – это не только заполнение вакансии на сайте, но и помощь кандидату в профориентации, обеспечивающая органичное вхождение в коллектив. Процесс включает анализ потребностей кандидата, поиск, оценку и введение в должность, которое в конечном счете завершается адаптацией [6, с. 110].

Психологический подход в подборе персонала подчеркивает необходимость профессиографического анализа: разработки профессиограмм и психограмм, которые могут описывать не только квалификационные требования определенной должности, но и психофизиологические и личностные качества, которые этой должности соответствуют. Например, О. К. Вагапова и В. П. Медведев определяют психологическую приемлемость работника как соответствие между психологическим профилем кандидата и теми требованиями, которые предъявляются психологическим профилем каждой конкретной должности. Авторы выделяют два профиля: психологический профиль должности (ППД) – идеальная модель работника, формируемая на основе анализа его деятельности, и психологический профиль личности (ППЛ) – индивидуальные характеристики, оцениваемые тестированием при приеме на должность.

Критерием психологической пригодности выступает соответствие этих двух профилей друг другу. Авторы подчеркивают, что субъективные психологические факторы могу оказывать решающее воздействие на эффективность труда, особенно в условиях постоянных динамичных организационных изменений [4, с. 222-223].

Аналогичный подход развивает Т.Ю. Базаров в учебнике по психологии управления персоналом. Автор считает, что подбор персонала должен учитывать модели соответствия (person-job fit и person-organization fit), где ключевыми аспектами становятся не профессиональные навыки и умения, а мотивация, адаптивность и ценностные ориентации. Person-job fit подразумевает соответствие индивидуальных способностей, знаний и мотивации требованиям конкретной должности, а person-organization fit – ценностно-мотивационное и культурное соответствие человека организации в целом. Базаров подчеркивает, что без учета этих видов соответствия эффективность подбора резко снижается, а текучесть кадров может возрастать. Для того, чтобы воспользоваться данным психологическим подходом необходимо проанализировать мотивационную структуры, адаптивность, эмоциональную устойчивость и ценностныые ориентации каждого кандидата [1, с. 148-176].

Развитие идей профессиографического анализа связано с понятиями профессиограммы и психограммы. Профессиограмма описывает весь комплекс требований к работнику (квалификационных, психофизиологических, личностных), а психограмма акцентирует внимание именно на психологических профессионально важных качествах (ПВК). Т. С. Клименко и В. Л. Цветков на материале подбора персонала банка разработали психограмму на основе экспертных оценок успешных сотрудников и групповых дискуссий. Авторы предложили модель структурированного первичного собеседования с 58 вопросами, что значительно снижает субъективность оценки специалиста по подбору персонала в виду его психологических особенностей как личности [3, с. 20-22].

О. С. Насташевская в своем исследовании для торговых организаций предложила авторскую технологию оценки, включающую разработку психограммы продавца по 10-балльной шкале (общительность, самоконтроль, эмоциональная устойчивость и др.), дополненную 16-факторным личностным опросником Р. Кеттелла и методикой оценки коммуникативной и социальной компетентности. Математически обработав полученные результаты, автор эмпирическим путем определила, что предложенная технология позволяет существенно снизить риск ошибочного найма и повысить кадровую устойчивость в организации [5, с. 14-18].

Психологические методы и технологии подбора персонала

Практическая реализация психологического подхода к подбору персонала опирается на комплекс взаимодополняющих методов и технологий, позволяющих минимизировать субъективность оценки и повысить точность прогноза профессиональной успешности кандидата. В российской психологии управления персоналом эти методы классифицируются по этапам процесса отбора и по характеру используемого инструментария: от профессиографического анализа до комплексных оценочных процедур.

Профессографические методы, а также разработка психограмм занимает центральное место на первоначальном этапе подбора кандидата. Они направлены на создание детального описания требований к психологическим характеристиками работника, согласно соответствию определенной должности.

Т. С. Клименко и В. Л. Цветков на примере подбора персонала банка разработали психограмму на основе экспертных оценок успешных сотрудников (опрос более 500 человек) и групповых дискуссий. Авторы выделили блоки профессионально важных качеств (ПВК):

- коммуникативные (коммуникабельность, ассертивность),
- аналитические (логическое мышление, внимание),
- мотивационные (настойчивость, целеустремленность, ответственность),
- приспособляемость (адаптивность к изменениям),
- нравственные качества (честность, эмпатия, надежность).

На базе психограммы была создана модель структурированного первичного собеседования, включающая 58 специально подобранных вопросов. Такая модель существенно снижает влияние эффекта первого впечатления и помогает HR-специалистам и начинающим психологам банка проводить более объективную оценку кандидатов на различные должности [3, с. 21].

Авторская технология психологической оценки для торговых организаций, предложенная О. С. Насташевской, представляет собой один из наиболее проработанных комплексных подходов.

Технология включает три основных компонента:

1. Разработку эталонной психограммы должности «продавец» по 10-балльной шкале. В психограмму вошли ключевые ПВК: общительность, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, эмпатия, мотивация достижения, стрессоустойчивость, ответственность и адаптивность. Каждое качество оценивалось по степени важности и требуемому уровню выраженности с учетом специфики розничной торговли.

2. Комплекс психодиагностических методов для построения психологического профиля личности кандидата:

– 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла – для широкого описания личностных особенностей (эмоциональная стабильность, социальная смелость, нормативность поведения и др.);

– методика диагностики коммуникативной и социальной компетентности (КСК) – для оценки навыков межличностного взаимодействия с клиентами;

– структурированное интервью и анкетирование для выявления мотивационной сферы и ценностных ориентаций.

3. Математическую обработку результатов с применением кластерного анализа методом k-средних. Это позволило классифицировать кандидатов по степени отклонения их психологического профиля от эталонной психограммы и сформировать группы: «высокосоответствующие», «условно пригодные» и «не рекомендованные».

Эмпирическая проверка технологии на выборке из 21 кандидата в торговой организации подтвердила её высокую прогностическую валидность: коэффициент ранговой корреляции Спирмена между комплексной психологической оценкой при приеме и фактической результативностью труда после трехмесячного испытательного срока составил 0,9 ($p < 0,05$). Таким образом, предложенная методика позволяет сделать отбор эффективным и устойчивым, существенно снижая риск ошибочного найма в сфере торговли [5, с. 23-25].

Метод ассессмент-центра (центр оценки) считается одним из наиболее объективных и комплексных инструментов психологической оценки. Т. Ю. Базаров в своих работах описывает ассессмент-центр как многоуровневую процедуру, включающую:

– ситуационные упражнения (ролевые игры, групповые дискуссии, кейсы);

– деловые игры;

– индивидуальные тесты и интервью;

– наблюдение за поведением кандидата в моделируемых рабочих ситуациях.

Оценка проводится командой специально подготовленных ассессоров по заранее определенным компетенциям. Этот метод особенно эффективен при подборе управленческого и ключевого персонала, так как позволяет прогнозировать поведение в реальных рабочих условиях и оценивать не только имеющиеся качества у каждого кандидата), но и потенциал его возможного развития [1, с. 75-90].

Проблемы и перспективы развития психологических методов и технологий подбора персонала

Несмотря на очевидные преимущества подбора персонала с учетом психологических особенностей кандидатов, внедрение таких методик сталкивается с рядом серьезных проблем.

К таким трудностям можно отнести:

1. Недостаточная квалификация специалистов по подбору персонала. Многие специалисты продолжают полагаться на свою интуицию и эффект первого впечатления, что с точки зрения субъективности человеческого мышления может приводить к ошибкам.

2. Высокая стоимость и трудоемкость психологической оценки. Полноценный ассессмент-центр или использование тестирований требует временных и финансовых затрат. И если крупные компании еще могут себе позволить вложить средства в создание таких центров, то среднее и малое предпринимательство часто жертвует глубиной оценки подбора кандидатов в приоритет скорости закрытия свободных вакансий.

3. Правовые ограничения. Федеральный закон «О персональных данных» и нормы Трудового кодекса РФ строго регулируют обработку сведений о личностных особенностях кандидата. Работодатель не имеет права получать и обрабатывать специальные категории персональных данных (в том числе результаты психологического тестирования) без явного согласия и без строгого обоснования производственной необходимостью. Это создает до-

полнительные барьеры для широкого применения психодиагностики и требует тщательного соблюдения процедур получения согласия.

4. Отраслевые и демографические особенности. Высокая текучесть кадров в ритейле и сфере услуг связана с несоответствием ожиданий молодого поколения специфике работы в данных отраслях.

Перспективы развития психологического подбора персонала связаны прежде всего с цифровизацией и внедрением искусственного интеллекта. Уже сейчас наблюдается активный рост HR-Tech: автоматизация первичного скрининга резюме, анализ ответов на собеседованиях. По данным исследований, множество российских компаний используют или планируют использовать ИИ в HR-процессах, в первую очередь для подбора и адаптации. Перспективным направлением является создание онлайн-платформ с интегрированными психограммами и автоматическим расчетом.

Другой важный тренд — фокус на психологическом благополучии кандидатов. Компании, внедряющие системную поддержку ментального здоровья уже на этапе подбора, отмечают снижение текучести. В условиях кадрового голода удержание и психологическая совместимость становятся стратегическим приоритетом. Отсюда – появление различных рекреационных зон у крупных компаний, где сотрудники могут передохнуть, расслабиться или поговорить с психологом чтобы быть в максимальной гармонии в своем трудовом процессе.

Выводы

В современных условия психологический подход подбор к подбору персонала становится неотъемлемы элементом эффективной HR-стратегии организации. Это обусловлено растущей текучестью кадров и финансовыми затратами на обучение каждой единицы персонала.

Теоретический анализ показал, что существуют различные подходы к процессу психологического подбора персонала. Основополагающими инструментами в различных подходах является правильное описание требований к психологическим характеристикам кандидата и его соответствию определенной должности.

Практическая значимость психологического подбора персонала заключается в том, что если компании будут использовать различные вариации методик подбора персонала, а не полагаться лишь на субъективное мнение специалиста по подбору кадров, текучесть в организациях будет снижаться, а степень удовлетворенности на рабочем месте – расти.

Качественный психологический подбор может позволить повысить производительность труда, улучшить психологический климат в коллективе и соответственно – укрепить конкурентные позиции организации на рынке.

Таким образом, психологически подход к подбору персонала является необходимым условием формирования эффективного трудового коллектива в современных условиях. Дальнейшее развитие и совершенствование подхода должно стать приоритетным направлением HR-стратегии организации.

Библиографические ссылки

1. Базаров, Т.Ю. Психология управления персоналом: учебник и практикум для вузов / Т.Ю. Базаров; Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 382 с. – Текст: непосредственный.

2. Вагапова, О.К. Психологические аспекты подбора персонала / О.К. Вагапова, В.П. Медведев – Текст: непосредственный // Известия ЮФУ. Технические науки – 1999. – С. 113-115.

3. Клименко, Т.С. Психологические особенности составления психограммы для подбора персонала банка / Т.С. Клименко, В.Л. Цветков. – Текст: непосредственный // Вестник Московского университета МВД России – 2009. – С. 17-22.

4. Лисник, Ю.С. Психологические критерии пригодности личности к деятельности / Ю.С. Лисник, С.В. Горностаев – Текст: непосредственный // Научно-педагогическое обозрение – 2020. – С. 220-227.

5. Насташевская, О.С. Психологические аспекты технологии подбора персонала для торговой организации / О. С. Насташевская – Текст: непосредственный // Вестник Самарсской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2015. – С. 11-27.

6. Родионова, Е.А. Психологические факторы эффективности сотрудников современного предприятия / Е.А. Родионова. – Текст: непосредственный // TerraLinguistica – 2011. – С. 109-114.

7. Садовникова-Крысик, Л.Б. Психологические основы подбора и подготовки управленческих кадров : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Садовникова-Крысик, Людмила Борисовна ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1999. – 46 с. : ил. – Библиогр.: с. 37–44. – Место защиты: Ин-т психологии РАН. – Текст : непосредственный

© Журавель Д.В., 2026

УКД 159.2 + 616.89

ПЕРЕЖИВАНИЕ ТРАВМИРУЮЩЕГО СОБЫТИЯ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

Ильина Елена Викторовна, Светлана Александровна Томилова

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается переживание травмирующего события как проблема психологии личности, его особенности, причины, стадии и периоды. Превентивные меры для предотвращения в будущем психологической травмы и ПТСР.

Ключевые слова: *психология, травма, личность, переживание, событие.*

EXPERIENCING A TRAUMATIC EVENT AS A PERSONALITY PSYCHOLOGY PROBLEM

Ilyina Elena Viktorovn, Svetlana Alexandrovna Tomilova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology,
Krasnoyarsk, Russian Federation

The article considers the experience of a traumatic event as a problem of personality psychology, its features, causes, stages and periods. Preventive measures to prevent future psychological trauma and PTSD.

Key words: *psychology, trauma, personality, experience, event.*

В последние пятьдесят лет стало очень популярно направление в психиатрии и психологии связанное с психологическими травмами, и травмами полученными в экстремальных ситуациях. Влияние на психику человека военных конфликтов, катастроф, стихийных бедствий, еще больше усугубляет психическое состояние и оставляет без поддержки, профессиональной помощи и возможности диагностики травмы на ранних стадиях.

Если обратиться к истокам возникновения травмы, трудно определить кто первым заметил изменения в состоянии человека и ввел понятие [1, с. 277]. В 1859 году Брике выдвинул идею, что истерические симптомы являются результатом травматических событий, а Шарко (1825-1893) первым отнес симптомы диссоциации к мозговым изменениям, следующим за травмирующим событием. Но больше всего внимания широкой публики к проблеме травмы привлек Зигмунд Фрейд. Он выделил признаки психологической травмы в своей работе «Исследование истерии» (1895), при этом обосновал, что травма проявляется не всегда в болезненном переживании или воспоминаниях о травме. Симптомы психологической травмы по Фрейду:

- бессонница;
- заикание и тики;
- навязчивые фантазии или мысли, представления;
- снижение активности, апатия.

Фрейд также отмечал, что ряд травм по отдельности не мог повлиять на появление травмы, но эти события могли вызвать ее в совокупности (если объединить все события).

Также Фрейд определил событий, которые могли определить травматические события:

- состояние человека на момент происходящего;

- социальные обстоятельства;

- психологический конфликт, который не позволяет человеку включить опыт в свою сознательную личность.

После Зигмунда Фрейда психологической травмой заинтересовались в Европе и США, выделяя разные этапы травмы, но в основном это 4 фазы:

1. «Героическая» фаза.

Характерно героическое поведение, которое связано с желанием помочь окружающим, может длиться несколько часов. Также к данной фазе относится желание спастись и выжить любо ценой;

2. Фаза «медового месяца».

Характерная особенность для данного периода является сильное чувство гордости, которое возникает в результате преодоления опасных ситуаций, оптимизм. Длится от 1 недели до 6 месяцев;

3. Фаза «разочарования».

На этой фазе человек испытывает переживания, гнев, разочарование, нет уверенности в собственных силах. Длится до 2 месяцев, максимально может проявляться до 2 лет;

4. Фаза восстановления.

Данный этап знаменуется более осознанным отношением к ситуации, человек может брать на себя ответственность за решение проблем и дальнейшее лечение.

В российской практике принято выделять 5 стадий ПТСР:

1. Мобилизация;
2. Иммобилизации;
3. Агрессия;
4. Депрессивные реакции;
5. Восстановительный процесс.

Всевозможные попытки объяснить развитие и природу травмы, всегда неразрывно связаны с ее диссоциацией. В разных этапах травмы возможны разные типы диссоциации.

По-другому рассматривается травма при возникновении травмирующего события, связанного с длительным пребыванием в лесу, также можно выделить травму одиночества. Как правило длительное пребывание в лесу и травма одиночества имеют одинаковое проявление; шок от происходящего, фаза первичной реакции, адаптация и фаза астении. Важно определить момент, с которого начинается процесс развития травмы [2, с. 53].

Также важно отметить, что исследование травмы было проведено во период Первой мировой войны и Второй мировой войны. Это дало возможность исследовать влияние травмы на солдат, которое провел Абрам Кардинер в 1941 году. То, что он называл «травматическими неврозами», на сегодняшний момент известно как ПТСР. Термин посттравматическое расстройство вошел в обиход в 1948 году, после диагностирования ветеранов войны во Вьетнаме [3, с. 537].

Не менее важно сколько человек находилось в травмирующей ситуации, какие были условия, узнать какая ситуация вызвала наиболее сильный отклик и эмоции, так как процесс реакции на травму может занимать разное время, точно также развитие травмы у всех будет идти по-разному. Самая сильная травма – это потеря близких, которая переживается намного дольше и сложнее, это объясняется степенью привязанности человека, его личных эмоций и чувств по отношению к человеку.

Также важно учитывать возраст людей переживающих травму, вызвана ли травма кратковременным событием или длительным пребыванием в травмирующей ситуации. Психологическая помощь может быть оказана для эффективности действий человека во время травмирующего события, которая направлена на уменьшение болезненных и неприятных проявления, которые могут быть вызваны травмирующим событием. Профилактика нежелательных последствий после травмы, которые могут привести к патологическим изменениям.

Первичная профилактика травмы проводится до наступления травмы, иными словами обучают, как избежать травматизации:

- подготовка для работы с ситуациями, у которых наиболее высокий риск получения травмирующих событий. Работа в экстремальных ситуациях, МЧС, работа с возможностью вторичной травматизации (детские дома, онкологические центры, везде где высок риск выгорания на работе);
- подготовка к возможной травматизации, более эффективные действия во время самого травматического опыта и снижение травматичности переживаний, которые могут возникнуть сразу же после перенесенной травмы.

Вторичная профилактика базируется на факторах снижающих или увеличивающих риск при травме:

- эмоциональная поддержка (наличие людей, которые готовы выслушать и помочь);
- профессиональная помощь;
- психологическая подготовка (методы, которые помогут справиться со стрессом);
- здоровый образ жизни (занятия спортом помогают снизить уровень стресса и улучшить общее состояние);
- избегание изоляции (изоляция может увеличить риски возникновения ПТСР).

Ранние профилактические действия является наиболее предпочтительным подходом, в отличии от психотерапии при уже сформированном расстройстве.

В качестве подготовки в возможным травмирующим ситуациям проводят тренинги и обучение, проходят подготовку по управлению стрессом, развивают навыки эмоциональной регуляции, такие превентивные меры помогают людям снять напряжение и предотвращают в дальнейшем развитие ПТСР [4, с. 157].

Методы, которые используются в современной психотерапии для того, чтобы пациент смог справиться с травмой:

1. КПТ (Когнитивно-поведенческая терапия). Широко используется при ПТСР и других травматичных состояниях, помогает изменить негативные мысли и состояния.
2. EMDR-терапия. Данный метод специально был разработан для работы с ПТСР, используются естественные механизмы психики для самооздоровления, чтобы люди могли самостоятельно справиться с травмирующим событием.
3. Семейная терапия. Проводится, когда травма затрагивает не только пациента, но и его родных.
4. Групповая терапия. Эффективность заключается в общении людей со схожими травмами. Общаясь между собой, люди обмениваются опытом и получают поддержку.
5. Арт-терапия. Позволяет выразить чувства и переживания через творчество (живопись, музыка, танцы).
6. Медикаментозное лечение.

На сегодняшний день исследования, которые были проведены не дают единого представления о проявлениях психологической травмы, так как относятся к разным видам психологических травм, которые в свою очередь имеют свой уникальный механизм развития. Но можно с уверенностью утверждать, что травма это всегда про болезненность переживания, про событие, которые нанесло психике серьезный урон и при этом может рассматриваться, как динамическая система, включающая в себя эмоции, когнитивные процессы, установки, психофизиологические механизмы.

Травма может принести и положительные изменения для психики человека:

- новые возможности (интересы, новые пути, происходит переоценка ценностей);
- амортизация жизни (человек начинает ценить то, что воспринималось как должное);
- личностный рост (ощущает в себе силы справиться со сложными ситуациями);
- сострадание к бедам других людей;
- духовный или экзистенциальный рост (перемены во взгляде на духовный мир).

Теория личностного роста гласит, что существует концепция позитивной дезинтеграции, то есть, разрушение базовой психической структуры в моменты травматизации, которая является необходимым фактором для последующего ускоренного роста [5, с. 357]. Травматизация может влиять на когнитивные установки личности, например, травма бросает вызов справедливости в мире или жизненным приоритетам, которые могут поменяться вместе с восприятием мира в целом.

Есть прямая связь между психологическим ростом и степенью тяжести травмы. Закономерность была замечена у людей с низким уровнем избегания эмоций, но чем выше осознанность человека, тем эффективнее положительные изменения. Некоторые черты личности также влияют на получение положительной динамики после психологической травмы:

- любознательность;
- открытость;
- поиск новых приключений;
- способность сопереживать.

Но даже после того, как у человека произошел рост и положительные изменения после травмы, это не значит, что он не страдает и не испытывает боль после пережитого стресса. Психологическая помощь нужна в любом случае для того, чтобы справиться и предотвратить возможные последствия.

Библиографические ссылки:

1. Болотова, А. К. Настольная книга практикующего психолога / А. К. Болотова. – М.: Юрайт, 2024. – 342 с. – Текст: непосредственный.

2. Диянова, З. В., Щеголева, Т. М. Общая психология. Познавательные процессы / З. В. Диянова, Т. М. Щеголева. – М.: Юрайт, 2024. – 132 с. – Текст: непосредственный.

3. Карвасарский, Б. Д. Клиническая психология: Учебник для вузов / Б. Д. Карвасарский. – С-Пб.: Питер, 2024. – 896 с. – Текст: непосредственный.

4. Менделевич, В. Д. Медицинская психология. Учебник. Медицинская литература / В. Д. Менделевич. – М.: Феникс, 2024. – 464 с. – Текст: непосредственный.

5. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2024. – 412 с. – Текст: непосредственный.

@ Ильина Е.В., Томилова С.А., 2026

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ И РЕСУРСЫ УДАЛЕННОЙ РАБОТЫ КАК ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕРСОНАЛА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Татьяна Алексеевна Козырь

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена теоретическому анализу удаленной работы как среды, сочетающей психологические риски и ресурсы, влияющие на развитие профессионального выгорания персонала. Рассматриваются психологические механизмы, способствующие эмоциональному истощению, деперсонализации и снижению субъективной оценки профессиональных достижений, а также защитные ресурсы, поддерживающие психологическое благополучие сотрудников. Подчеркивается необходимость комплексного подхода к профилактике выгорания на организационном и индивидуальном уровнях.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, удаленная работа, дистанционная занятость, психологические риски, организационные ресурсы, баланс работы и жизни.

PSYCHOLOGICAL RISKS AND RESOURCES OF REMOTE WORK AS FACTORS OF EMPLOYEE BURNOUT: A THEORETICAL ANALYSIS

Tatyana Alekseevna Kozyr

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article presents a theoretical analysis of remote work as an environment combining psychological risks and resources that influence the development of employee burnout. It examines the psychological mechanisms contributing to emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment, as well as the protective resources that support employees' psychological well-being. The article emphasizes the need for a comprehensive approach to burnout prevention at both the organizational and individual levels.

Keywords: professional burnout, remote work, telework, psychological risks, organizational resources, work-life balance.

В последние годы удаленная работа прочно закрепилась в практике большинства организаций и перестала восприниматься как временная или исключительная мера. Для одних сотрудников она стала символом профессиональной свободы, гибкости и большей автономии, для других – источником напряжения, эмоционального истощения и постоянного ощущения включенности в работу. Именно поэтому дистанционный формат занятости все чаще рассматривается не только как организационная модель, но и как особая психологическая среда, способная по-разному влиять на состояние человека. Эмпирические данные свидетельствуют, что внезапный переход на удаленный формат работы, особенно среди работников без опыта такого формата, сопровождается ростом эмоционального истощения, что подчеркивается в исследованиях зарубежных ученых [4, с. 148].

Актуальность изучения данной проблемы определяется не только распространенностью синдрома профессионального выгорания, но и тем, что в условиях цифровизации труда многие стрессоры стали менее заметными внешне, но более устойчивыми по своему воздей-

ствию. Если в традиционном офисе признаки профессионального истощения чаще считываются через поведение сотрудника, его утомленный вид, снижение вовлеченности в коллективную жизнь, то в удаленном формате значительная часть этих сигналов остается скрытой [4]. Работник может регулярно присутствовать на онлайн-встречах, быстро отвечать в мессенджерах и формально сохранять высокую доступность, однако внутренне находиться в состоянии хронической усталости, эмоционального опустошения и снижения профессиональной мотивации. В этом заключается одна из ключевых особенностей дистанционной занятости: внешняя видимость включенности не всегда совпадает с реальным психологическим состоянием человека.

Цель статьи состоит в теоретическом анализе психологических рисков и ресурсов удаленной работы как факторов, влияющих на формирование синдрома профессионального выгорания, а также в выявлении возможных направлений его профилактики.

Согласно Н. Е. Водопьяновой, профессиональное выгорание представляет собой стресс-синдром как совокупность симптомов, которые негативно сказываются на работоспособности, самочувствии и интерперсональных отношений субъекта профессиональной деятельности [1, с.128]. Оно формируется тогда, когда профессиональные требования превышают психологические и физиологические ресурсы личности. Такая нагрузка способствует истощению психических ресурсов и снижению мотивации [1]. В контексте удаленной работы специфическими стрессорами становятся дефицит живого общения, нарушение баланса труда и отдыха, а также интенсивное использование цифровых устройств.

В классической трехкомпонентной модели К. Маслач и С. Джексон синдром выгорания включает эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений [8]. В условиях удаленной занятости каждый из этих компонентов получает особое содержание. Эмоциональное истощение усиливается из-за необходимости постоянно поддерживать цифровую доступность, быстро реагировать на сообщения и участвовать в большом количестве онлайн-коммуникаций. Деперсонализация может проявляться не столько в открытом цинизме, сколько в эмоциональном отдалении от коллег, формализации общения и снижении эмпатийного отклика. Редукция личных достижений, в свою очередь, нередко связана с тем, что сотрудник перестает ощущать свой вклад в общий результат, поскольку его работа оказывается «растворенной» в цифровом потоке задач, писем и созвонов.

Удаленная работа характеризуется ярко выраженной двойственной природой: одни и те же условия могут становиться как ресурсом, так и фактором риска. Именно поэтому анализ удаленной занятости требует отказа от однозначных оценок. Она не является ни безусловно благоприятной, ни однозначно вредной; ее влияние во многом определяется сочетанием организационных условий, личностных особенностей сотрудника и качества доступных ему ресурсов[2].

К числу наиболее значимых психологических рисков дистанционной занятости относится социальная изоляция. Отсутствие повседневных неформальных контактов, кратких разговоров между делом, эмоциональной поддержки со стороны коллег и ощущения включенности в общее профессиональное пространство постепенно ослабляет чувство принадлежности к коллективу. Для сотрудника работа начинает восприниматься как серия индивидуально выполняемых задач, а не как участие в совместной деятельности. Со временем это может снижать не только эмоциональную вовлеченность, но и смысловую насыщенность труда [4]. Особенно уязвимыми в этом отношении оказываются новые сотрудники, которым сложнее встроиться в корпоративную культуру без живого общения и неформальных каналов адаптации [4].

Другим существенным риском выступает размывание границ между профессиональной и личной жизнью. Когда дом одновременно становится рабочим кабинетом, местом отдыха и пространством повседневного быта, переключение между ролями начинает требовать от человека дополнительных психологических усилий. Формально рабочий день может заканчиваться в определенное время, однако фактически сотрудник продолжает мысленно

находиться в поле рабочих задач, проверять уведомления, возвращаться к переписке или испытывать внутреннюю готовность в любой момент снова включиться в деятельность. Такое состояние постоянной «полудоступности» лишает человека полноценного восстановления и создает предпосылки для хронического истощения [3].

Серьезной проблемой для удаленных сотрудников становится и цифровая перегрузка. Видеоконференции, рабочие чаты, электронная почта, системы постановки задач и другие цифровые каналы коммуникации формируют непрерывный поток информации, который требует постоянного внимания, быстрой когнитивной переработки и мгновенной реакции [2]. При этом онлайн-коммуникация нередко оказывается более утомительной, чем очное взаимодействие, поскольку требует повышенной концентрации на экране, отслеживания невербальных сигналов в ограниченном формате и одновременного контроля собственного присутствия в цифровом пространстве [3]. Постепенно это приводит к состоянию так называемой «экранной усталости», когда даже несложные рабочие действия начинают восприниматься как чрезмерно энергозатратные. В результате снижается концентрация, появляется раздражительность, возрастает число ошибок, а любые новые задачи вызывают внутреннее сопротивление.

Отдельного внимания заслуживает феномен презентеизма в условиях удаленной занятости. Его специфика состоит в том, что сотрудник продолжает формально присутствовать в рабочем процессе, оставаясь «на связи», но фактически уже не обладает достаточным уровнем психической энергии для качественного выполнения своих обязанностей. В дистанционном формате это состояние может длительно не распознаваться руководством, поскольку внешние признаки включенности сохраняются. Более того, сам сотрудник нередко пытается компенсировать снижение продуктивности увеличением времени присутствия онлайн, что еще больше усиливает истощение. Так возникает замкнутый круг: чем сильнее усталость, тем больше времени требуется на выполнение привычных задач, а чем дольше человек остается в рабочем контуре, тем меньше у него возможностей для восстановления.

Дополнительным стрессором выступает цифровое неравенство. Не все работники располагают одинаковыми техническими и бытовыми условиями для удаленной деятельности. Нестабильный интернет, устаревшее оборудование, отсутствие отдельного рабочего места, необходимость совмещать профессиональные обязанности с семейной нагрузкой или делить пространство с другими членами семьи – все это влияет не только на эффективность работы, но и на эмоциональное состояние сотрудника [6]. Человек может воспринимать снижение продуктивности как личную несостоятельность, хотя его возможности ограничены не недостатком компетентности, а неблагоприятной организацией среды [7].

Вместе с тем удаленная работа обладает и значительными психологическими ресурсами. Одним из важнейших является гибкость. Возможность самостоятельно выстраивать ритм деятельности, перераспределять нагрузку в течение дня, экономить время на поездках и организовывать комфортное рабочее пространство создает предпосылки для более бережного отношения к собственным ресурсам [6]. При благоприятных условиях именно удаленный формат позволяет человеку работать в наиболее продуктивные часы, избегать офисных отвлекающих факторов и легче совмещать профессиональные обязанности с личной жизнью [4]. Для ряда сотрудников это становится не источником перегрузки, а, напротив, фактором снижения стресса и роста удовлетворенности трудом.

Не менее важным ресурсом выступает ощущение автономии. Когда работнику предоставляется доверие в выборе способов организации деятельности, у него усиливается чувство субъектности, контроля над ситуацией и профессиональной компетентности. Это особенно значимо в контексте профилактики выгорания, поскольку ощущение бессилия и невозможности влиять на собственную рабочую ситуацию является одним из факторов нарастания эмоционального истощения. Однако автономия становится ресурсом только в тех случаях, когда она подкрепляется ясностью задач, доступностью обратной связи и отсутствием противоречивых ожиданий со стороны руководства [4].

На организационном уровне ключевую роль играет стиль управления. В удаленной среде руководитель уже не может опираться преимущественно на визуальный контроль и непосредственное наблюдение за процессом труда. Более значимыми становятся качества, связанные с доверием, способностью давать четкие ориентиры, своевременно поддерживать сотрудника и сохранять в команде ощущение психологической связанности. Регулярная конструктивная обратная связь, обсуждение не только рабочих результатов, но и уровня нагрузки, создание пространства для неформального общения и поддержка разумных границ доступности выступают важными условиями профилактики выгорания [4].

Организационные условия играют ключевую роль в определении влияния удаленной работы на психическое здоровье. Отсутствие четкой обратной связи, неопределенность задач и высокая нагрузка способствуют чувству отчуждения, в то время как постоянные коммуникации и регулярные онлайн-встречи могут снижать риск дезадаптации. Как отмечает Э. Ш. Петина, для снижения тревожности и профилактики стрессовых состояний важно сохранять живое общение с коллегами и руководством, а также придерживаться режима дня и физическую активность [4, с. 72].

Особое значение приобретает корпоративная культура. Если в организации ценится не результат, а постоянная демонстрация онлайн-присутствия, если переработки становятся нормой, а личные границы сотрудников игнорируются, то даже формально удобный дистанционный формат начинает усиливать профессиональное истощение. Напротив, культура доверия, уважительного отношения к времени сотрудников и признания их вклада может существенно снизить риски выгорания. Практическими проявлениями такой культуры могут быть установление понятных правил коммуникации, ограничение числа необязательных видеовстреч, наличие временных интервалов без сообщений, поддержка отпусков и выходных без скрытого давления, а также внедрение программ психологической помощи.

Наряду с организационными, важную защитную функцию выполняют индивидуальные ресурсы. К ним относятся навыки саморегуляции, эмоциональный интеллект, умение выстраивать режим труда и отдыха, способность распознавать собственные признаки переутомления и своевременно реагировать на них. Сотрудники, которые умеют планировать рабочий день, расставлять приоритеты, ограничивать рабочие коммуникации в нерабочее время и включать в повседневность физическую активность, как правило, демонстрируют большую устойчивость к стрессу [7].

Отдельно следует отметить, что в современных условиях удаленная работа требует переосмысления самого подхода к профилактике профессионального выгорания. Если организационная среда изначально построена таким образом, что провоцирует постоянную доступность, перегрузку и дефицит признания, индивидуальные усилия будут иметь ограниченный эффект. Следовательно, профилактика выгорания в удаленной работе должна строиться как на системном уровне, через изменение организационных практик, так и на уровне развития личностных компетенций работника.

В этом контексте перспективным представляется и гибридный формат занятости, сочетающий преимущества дистанционной автономии и очного взаимодействия. Он позволяет частично компенсировать дефицит социальных контактов, поддерживать командную идентичность и одновременно сохранять гибкость, ценимую сотрудниками. Однако и гибридная модель требует продуманной организации: при отсутствии ясных правил она может не снижать, а, напротив, усиливать напряжение за счет постоянного переключения между разными режимами труда.

Таким образом, удаленная работа представляет собой сложную и неоднозначную психологическую среду, в которой риски и ресурсы тесно взаимосвязаны. Она может как способствовать сохранению благополучия, автономии и удовлетворенности трудом, так и становиться почвой для хронического стресса, социальной изоляции и профессионального выгорания. Наиболее уязвимыми оказываются ситуации, в которых дистанционный формат сочетается с неопределенностью, перегрузкой, дефицитом обратной связи и отсутствием уваже-

ния к личным границам сотрудника. Напротив, при наличии организационной поддержки, культуры доверия, ясных правил взаимодействия и развитых навыков саморегуляции удаленная занятость способна выступать значимым ресурсом психологической устойчивости [7, с. 190]. Следовательно, эффективное управление рисками выгорания возможно только при комплексном подходе, объединяющем усилия организации и самого работника. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются сравнительный анализ эффективности различных программ профилактики выгорания в дистанционных командах, а также изучение долгосрочного влияния удаленного и гибридного форматов занятости на психологическое состояние работников различных профессиональных групп.

Библиографические ссылки:

1. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика: практическое пособие / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2017. – 343 с. – Текст: непосредственный.

2. Лисова, О. В. Профессиональное выгорание сотрудников, работающих дистанционно / О. В. Лисова, А. Ю. Климова // Вестник Прикамского социального института. – 2022. – № 1 (88). – С. 142-148. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vygoranie-sotrudnikov-rabotayuschih-distantsionno (дата обращения: 28.03.2026). – Текст: электронный.

3. Лукашенко, Д. В. Влияние цифровизации на профессиональное выгорание в условиях удаленной работы / Д. В. Лукашенко, Л. М. Королев, Т. В. Разина // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – № 4 (145). – С. 206-216. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovizatsii-na-professionalnoe-vygoranie-v-usloviyah-udalennoy-raboty (дата обращения: 28.03.2026). – Текст: электронный.

4. Петина, Э. Ш. Профилактика негативных последствий технологии дистанционной работы и обучения / Э. Ш. Петина // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка»: официальный сайт. – 2023. – № 5. – С. 112-118. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-negativnyh-posledstviy-tehnologii-distantsionnoy-raboty-i-obucheniya (дата обращения: 19.10.2025). – Текст: электронный.

5. Пинигин, В. Г. Профессиональное выгорание педагогов при дистанционном обучении / В. Г. Пинигин // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка»: официальный сайт. – 2024. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vygoranie-pedagogov-pri-distantsionnom-obuchenii (дата обращения: 28.03.2026). – Текст: электронный.

6. Седых, О. Г. Синдром профессионального выгорания: опыт изучения в социальной практике / О. Г. Седых // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка»: официальный сайт. – 2024. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-professionalnogo-vygoraniya-opyt-izucheniya-v-sotsialnoy-praktike (дата обращения: 28.03.2026). – Текст: электронный.

7. Цеханович, А. Е. Влияние удаленной занятости на соотношение профессиональной и личной жизни: work-lifebalance: социологический анализ / А. Е. Цеханович // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка»: официальный сайт. – 2025. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-udalennoy-zanyatosti-na-sootnoshenie-professionalnoy-i-lichnoy-zhizni-work-life-balance-sotsiologicheskiy-analiz (дата обращения: 28.03.2026). – Текст: электронный.

8. Maslach, C. The measurement of experienced burnout / C. Maslach, S. E. Jackson. – Текст: непосредственный // Journal of Organizational Behavior. – 1981. – Vol. 2. – P. 99-113.

@ Козырь Т.А., 2026

УДК 37.013

ИЗУЧЕНИЕ ПОТРЕБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В РАЗВИТИИ ВНУТРИШКОЛЬНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Светлана Аркадьевна Котова, Екатерина Сергеевна Секретова, Елена Геннадьевна Бузырева

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, гимназия № 295 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга, Российская Федерация

Статья посвящена проблеме перехода на модель персонализированного образования, соответствующую установкам проекта «Школа Минпросвещения России: создаем будущее вместе». Авторы обосновывают необходимость изучения образовательных потребностей обучающихся при проектировании образовательной программы школы. В статье представлено исследование вовлеченности в систему внеурочного и дополнительного образования младших школьников. Выявлены ресурсы для более широкого удовлетворения образовательных потребностей обучающихся. Авторами определены новые требования к профессиональной компетентности педагогов школ для проектирования и реализации персонализированного образования.

***Ключевые слова**: персонализация, образовательные потребности, дополнительное образование, начальная школа, младшие школьники*

STUDYING THE NEEDS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE DEVELOPMENT OF IN-SCHOOL ADDITIONAL EDUCATION

Svetlana Arkadievna Kotova, Ekaterina Sergeevna Sekretova, Elena Gennadievna Buzyreva

Herzen Russian State Pedagogical University, Gymnasium No. 295, Frunzensky District, Saint Petersburg, Russian Federation

The article is devoted to the problem of transition to a personalized education model that corresponds to the goals of the "School of the Ministry of Education of the Russian Federation: Creating the Future Together" project. The authors justify the need to study the educational needs of students when designing the school's educational program. The article presents a study of the involvement of primary school students in extracurricular and additional education. The authors identify resources for more effectively meeting the educational needs of students. They also define new requirements for the professional competence of school teachers in order to design and implement personalized education.

***Keywords**: personalization, educational needs, additional education, primary school, junior high school students*

Новая образовательная парадигма развития российской школы задает как приоритет личность обучающегося. А.Г. Асмолов отмечает, что персонализация и индивидуализация образования стали предметом массового запроса в XXI веке в контексте повышения человеческого капитала[1]. Персонализированный подход базируется на положении, что человек учится и развивается лучше, если он мотивирован, активен, если учитываются его индивидуальные образовательные запросы [3, 5, 9]. Об этом говорится и в проекте «Школа Минпросвещения России: создаем будущее вместе». Данный проект ориентирует педагогов на переход к модели школы полного дня.Это новыйформат школы, рассчитанный на целый день и обеспечивающий максимальное раскрытие способностей учеников, их всестороннее психо-

социальное развитие. Достижение образовательных результатов в такой модели невозможно без учета образовательных потребностей обучающихся и их родителей.

Изучение образовательных потребностей — актуальная тема в сфере образования, которая исследуется в различных научных дисциплинах: социологии, психологии, педагогике, экономике и других [6, 7, 8]. Такие исследования помогают понять, какие знания, навыки и условия необходимы личности, социальным группам или обществу в целом для развития, самореализации и решения жизненных задач.Изучение образовательных потребностей позволяет адаптировать образовательные программы, улучшать качество обучения, учитывать индивидуальные и социальные аспекты развития личности, а также прогнозировать тенденции в образовательной сфере.С этой целью в Гимназии № 295 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга было организовано исследование вовлеченности учащихся начальной школы в получение дополнительного образования, поскольку именно эта образовательная сфера во многом обеспечивает условия для удовлетворения индивидуальных запросов обучающихся [2]. В организации исследования мы опирались на подход к изучению образовательных потребностей М. И. Кряхтунова[4], который описывает этапы развития потребностей, их диагностические параметры и методы диагностики. В пилотном исследовании использовалась целенаправленно разработанная авторская анкета закрытого типа. Анкета для учащихся 2-4 классов включала 18 вопросов.Всего было опрошено 139 младших школьников.

Анализ вовлечённости младших школьников в систему дополнительного образования показал высокий уровень участия: 86% обучающихся регулярно посещают кружки, секции или студии, что свидетельствует о востребованности и значимости внеурочных форм обучения в современной школьной среде. В то же время 14% детей не проявляют интереса к подобным занятиям. Среди ключевых причин отказа от дополнительного образования респонденты выделяют нехватку свободного времени (этот фактор отметили 53%), что говорит о высокой учебной и внеучебной нагрузке, а также о необходимости более гибкого планирования расписания. 25% опрошенных указывают на отсутствие в школе желаемых направлений, что подчёркивает запрос на расширение спектра образовательных услуг и индивидуализацию предложений. Ещё 20% детей и их родителей сталкиваются с барьером информированности — они не знают, как записаться в кружки, что свидетельствует о недостаточной прозрачности процедур и необходимости совершенствования системы навигации для семей. При этом полученные данные отражают не достаточную вовлеченность младших школьников в образовательную деятельность во второй половине дня.

Анализ структуры досуговых предпочтений младших школьников демонстрирует значительное разнообразие форм организации свободного времени. Наибольшей популярностью среди обучающихся пользуются прогулки на свежем воздухе — этот вариант выбрали 20% респондентов, что свидетельствует о выраженной потребности детей в неформальном общении, физической активности и смене обстановки. 15% опрошенных отмечают занятия в системе дополнительного образования как предпочтительный способ проведения досуга, что отражает их стремление к саморазвитию, освоению новых знаний и навыков вне рамок обязательной учебной программы. В числе прочих востребованных форм досуга выделяются спортивные занятия, подготовка к урокам и игры на телефоне — по 8% детей выбирают каждую из этих альтернатив. Такой спектр интересов подчёркивает одновременное влияние традиционных ценностей здорового образа жизни и учебной мотивации, а также современных цифровых трендов на формирование досуговой культуры младшего школьника.

Половина младших школьников (50%) посещают кружки и секции исключительно в специализированных центрах, что свидетельствует о высоком доверии к внешней инфраструктуре и востребованности профильных программ. 35% обучающихся совмещают занятия на базе школы и в специализированных организациях, что отражает стремление к интеграции различных образовательных ресурсов и формированию индивидуального образовательного маршрута. Лишь 15% детей ограничиваются только школьными кружками, что ука-

зывает на необходимость расширения спектра предложений непосредственно в образовательных учреждениях.

Большинство школьников (70%) отметили, что самостоятельно принимают решение о записи в кружок, ориентируясь на личные интересы и склонности. Это свидетельствует о развитии у детей внутренней мотивации и формировании субъектной позиции в выборе образовательного маршрута. В 25% случаев выбор осуществляется родителями, что подчёркивает их активную роль в организации образовательной среды ребёнка. Лишь 5% респондентов отметили, что записались по совету педагога, что говорит о значимости профессионального педагогического сопровождения и ранней профориентации. Можно отметить недостаточноактивную роль педагога и школы в ориентации обучающихся и родителей в выборе образовательных маршрутов.

Мотивационная структура участия в дополнительных занятиях отличается многообразием и осознанностью. Для 25% детей приоритетом становится возможность заниматься любимым делом, что способствует развитию креативности и личностной самореализации. Столько же респондентов (25%) стремятся приобретать новые умения и компетенции, что отражает познавательную направленность и установку на саморазвитие. 20% школьников рассматривают кружки как способ проводить время с пользой, подчёркивая ценность продуктивного досуга. Ещё 10% ориентированы на получение новых знаний вне школьной программы, а такая же доля детей (10%) рассматривает дополнительное образование как инструмент преодоления трудностей с учёбой, что указывает на его компенсаторную функцию.

Особое значение имеет субъективная оценка детьми баланса между учебной нагрузкой и временем для отдыха. Более половины опрошенных (55%) считают, что располагают достаточным объёмом свободного времени, что свидетельствует о наличии ресурсов в их режиме дня. В то же время 38% респондентов отмечают дефицит свободного времени, что может быть обусловлено высокой интенсивностью образовательных и внеучебных активностей, а также особенностями семейного расписания. Лишь 7% детей указывают на избыток свободного времени, что может быть связано с недостаточной вовлечённостью в организованные формы досуга или индивидуальными особенностями темпоритма жизнедеятельности.

Степень интенсивности занятий также демонстрирует значительную вариативность. Половина детей (50%) признали, что вовлечены одновременно в три и более кружка, что говорит о стремлении к разностороннему развитию и высокой образовательной активности. 35% школьников посещают два кружка, а 15% ограничиваются одним направлением. Распределение по частоте посещения занятий выглядит следующим образом: 23% детей занимаются три дня в неделю, по 15% — два, четыре и пять дней. Такая структура свидетельствует о тенденции у большинства младших школьников к формированию устойчивых образовательных траекторий и достаточной степени вовлечённости в дополнительные активности.

Таким образом, результаты пилотной диагностики свидетельствуют о достаточной степени индивидуализации запросов младших школьников к системе внутришкольного дополнительного образования, но и выявляют дополнительные ресурсы для повышения удовлетворенности обучающихся. В первую очередь, это изменение работы педагогов через ежегодное изучение образовательных потребностей обучающихся, расширение компетентности в области ресурсов внеурочной деятельности и дополнительного образования, проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в широком образовательном пространстве.Построение персонализированного образования требует от школы и педагогического корпуса гибкости в реализации персонализированного подхода к организации образовательного процесса и внеурочной деятельности, расширения спектра образовательных программ и развития механизмов сопровождения, позволяющих каждому ребёнку реализовать свой образовательный потенциал в соответствии с личными интересами и потребностями[9].Создание условий для гармоничного сочетания учёбы, дополнительного образования и

отдыха выступает ключевым фактором обеспечения всестороннего развития личности школьника и его благополучия в будущем.

Библиографические ссылки:

1 Асмолов, А.Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства в России // Новое время – новая дидактика:Сборник. – М.- Самара: корпорация «Федоров». 2001.С.5-24.

2 Дополнительное образование детей: история и современность: учебник для вузов / отв. редактор А. В. Золотарева. — 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2026. 277 с.

3 Казакова, Е.И., Ермаков, Д.С., Кириллов, П.Н. и др. Персонализированная модель образования: методическое пособие. - М.: АНО «Платформа новой школы», 2019. С. 27-33.

4 Кряхтунов, М.И. Психологические методы диагностики образовательных потребностей обучающихся //Нижегородское образование. 2018. Т.2.С. 45–50.

5 Личностный потенциал и персонализация в образовании //Видеоинтервью с Е.И. Казаковой, Д.А. Леонтьевым, В.А. Ясвиным. 2020.[Электронный ресурс] - URL:https://vbudushee.ru/library/lichnostnyy-potentsial-i-personalizatsiya-v-obrazovanii/?ysclid=mnpxu0ka6a283206006 (дата обращения 30.03.2026).

6 Семиздралова, О. А., Мазурова, Н. В., Особенности образовательных потребностей современных детей //Педагогика сельской школы. 2022. № 2 (12). С.33-45. DOI: 10.20323/2686-8652-2022-2-12-33-45

7 Российские и международные практики работы с образовательными запросами / П. Д. Рабинович [и др.] // Интеграция образования. 2021. Т. 25, № 4. С. 629–645. doi: https://doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.629-645

8 Шипкова, Е.Н. Причины появления особого образовательного запроса обучающихся //Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 4А. С. 483-491. DOI: 10.34670/AR.2022.36.20.060

9 Цилицкий, В.С., Богачев, А.Н., Столбова, Е.А. и др. Управление персонализацией образовательного процесса через проектирование и реализацию индивидуальных образовательных траекторий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. №4 (37). С.244-247.

© Котова С.А., Секретова Е.С., Бузырева Е.Г., 2026

УДК 159.9.01

ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗА ТЕЛА В ЗАПАДНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Ольга Владимировна Летунова

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье актуализируется внимание на различиях изучения образа тела в западных и отечественных исследованиях. Показано, что зарубежные исследования осуществляются в соответствии с метафизической традицией теоретизирования. Отечественные исследования образа тела строятся в рамках диалектической методологии.

Ключевые слова: *образ тела, схема тела, формальная логика, содержательная логика, конструкт, телесность.*

FUNDAMENTALS OF STUDYING BODY IMAGE IN WESTERN AND RUSSIAN RESEARCH

Olga Vladimirovna Letunova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article highlights the differences in studying body image in Western and Russian research. It is shown that foreign studies are conducted in accordance with the metaphysical tradition of theorizing. Russian studies of body image are built within the framework of dialectical methodology.

Keywords*: body image, body schema, formal logic, substantive logic, construct, corporeality.*

Образ тела – это субъективное представление человека о своей физической внешности, включающее когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Это комплексное, многоуровневое психическое образование, основанное на совокупности представлений, чувств, оценок и действий человека, относящихся к собственному телу, его форме, внешности, функционированию и возможностям. Это не просто мысленная "картинка", а субъективный, динамичный и целостный опыт проживания собственной телесности. Он формируется под влиянием опыта, культурных норм и социальных представлений. Нарушения восприятия своего образа тела приводят к различным проблемам, таким как недовольство внешним видом, низкая самооценка и даже расстройства пищевого поведения.

Одним из детерминантов в формировании образа тела являются фотографии, позволяющие зафиксировать конкретные моменты жизни и создать базис для формирования зрительных воспоминаний. Они помогают увидеть себя глазами другого человека и произвести переоценку восприятия собственного тела. Применяя фототерапию в психологическом консультировании, вырабатываются инструменты для исследования и изменения негативного образа тела путем целенаправленной работы с изображением. Отметим, что образ тела является центральным компонентом "Я-концепции" и идентичности.

Исследование образа тела имеет разные исторические и концептуальные основы в западной и отечественной науке, что обусловило формирование разнообразия терминологической и концептуальной базы. Так, Е.С. Гурина акцентирует внимание на том, что западная традиция в большей степени сосредоточена на эмпирическом изучении **«образа тела»**как многомерного конструкта, в то время как отечественная психология часто рассматривает эту

проблему через более широкую и философски нагруженную категорию «телесности»[2, с.8] **.** Данное различие основано на анализе формальной и содержательной логик, объективно складывающихся в условиях соответствующих типов обществ. Дело в том, что западное общество функционирует и развивается по стандартам формальной логики. Формальная логика детерминирована метафизической системой теоретизирования, для которой фундаментальными принципами являются принцип дуализма и принцип антропоцентризма. По принципу дуализма форма и содержание не имеют принципиальной связи, поэтому они изучаются как самостоятельные элементы. Принцип антропоцентризма в изучении предполагает создание произвольных схем, конструкций, удобных в том или ином значении. Отсюда, основой исследований по стандартам формальной логики является схемотворчество, призванное удовлетворять определенные потребности. Интеллектуальная репрезентация, языково-символический образ мира имеет здесь самостоятельное бытие вне отношения к самому действительному миру, причисляемому к трансцендентальной реальности (по Канту).Человек творит различного рода интеллектуально-познавательные технологии, которые ставятся во главу угла и под которые подгоняется мир, природа и сам человек. В этом отношении, мир предстаёт перед познающим субъектом не в объективных, а в «изобретённых», теоретически «сконструированных» свойствах. Эти свойства имеют описательный характер и формулируются апостериорным способом, в результате осуществления материальной практики. В метафизической традиции теоретизирования, процесс познания состоит из двух основных частей: сочинение теории и приписывание её миру. Таким образом, сочиняя теорию, субъект удваивает мир. Он убежден в том, что в силу своей непротиворечивости теория верна. Такая теория становится частью трансцендентальной реальности (от лат. transcendens – «перешагивающий», «выходящий за пределы») – мира идеальных вымышленных символов-паттернов, соотносимых с реальностью, но в то же время далёких от неё.

В рамках зарубежной, метафизической традиции познания эволюция понятия образа тела осуществлялась от неврологии к теоретическому конструкту. Так, термин «схема тела»впервые появился в работах невролога Генри Хэда и психолога Гордона Холмса (1911-1912 гг). Следуя формальной логике, они разработали концепцию схемы тела в ходе исследований повреждений головного мозга и нарушений двигательной активности пациентов. Под схемой тела в их исследованиях принималась динамическая сенсорно-двигательная репрезентация собственного тела, которая позволяет человеку координировать движения и управлять своим телом в пространстве. Это внутреннее представление включает в себя ощущения положения конечностей, мышечного напряжения, давления и прикосновения. Благодаря схеме тела человек может автоматически ориентироваться в окружающей среде и эффективно взаимодействовать с объектами вокруг него. Важно, что «схема тела» является самодостаточной конструкцией, в понимании которой игнорируются связи с окружающим миром

В 1935 Пауль Шильдер в книге "Образ и внешность человеческого тела" расширил понятие «схемы тела»до "образа тела" как социально обусловленного психического образа, включающего восприятие, представления и отношения. П. Шильдер представляет оригинальное понимание феномена телесности и сознания собственного тела. Его главная идея заключается в различении двух аспектов восприятия человеком своей физической формы — внутреннего образа тела и внешнего облика. Внутренний образ тела формируется благодаря ощущениям изнутри организма, тогда как внешний облик определяется восприятием самого человека и окружающих извне[4, с.22]. Отметим, П. Шильдер, следую метафизической традиции теретизирования, по принципу дуализма разделяет понимание внутреннего образа тела и внешнего облика как самостоятельные субстанции. Данное разделение актуально для западныхисследований и имеет определенные преимущества. Прежде чем изучать объект в его взаимосвязи с другими объектами, необходимо изолировать его из окружающего мира, абсолютизировав сам, изучаемый объект

В конце XX в. осуществляется когнитивно-поведенческий поворот в понимании образа тела. Под влиянием работ известного американского психолога Аарона Бека, ставшего основоположником направления когнитивной терапии, образ тела стал рассматриваться как система установок. Хотя А. Бек не создавал специальную теорию восприятия тела, некоторые элементы его модели стали основой для последующих концепций, направленных на изучение образа тела[1].

Начиная с 1990-х годовТомас Кэш и Томас Прюзинскийразработалимногокомпонентную модельобраза тела. Эта модель отличается комплексностью подхода и учитывает несколько уровней функционирования, объединяя когнитивные, поведенческие, эмоциональные и мотивационные компоненты[3]. Обе теории оказали значительное влияние на современные исследования и практику психологическогоконсультирования, раскрывая сложность и многогранность процесса восприятия собственного тела.

В современной западной психологии образ тела исследуется как многомерный конструкт, включающий восприятие, мысли, чувства и поведение, относящиеся к телу. При этом доминирует когнитивно-поведенческая парадигма с акцентом на дисфункциональные мысли и поведенческие паттерны. Отмечается сильное влияние социокультурной среды, такой как соцсети, СМИ, стандарты красоты и феминистской критики. Эмпирический характер исследований, тесно связанных с клинической практикой и вопросами психического здоровья. При этом в изучении образа тела наибольшее значение придается перцептивному компоненту в отношении точности восприятия размеров и форм, аффективному компоненту как чувству удовлетворенности телом, когнитивному компоненту через мысли, убеждения и внимание к телу и поведенческому компоненту, проявляющемуся в действиях, связанных с телом.

Таким образом, западный подход берет начало в неврологии и психоанализе начала XX века.Изначально вводится понятие «схемы тела»впервые появившееся в работах невролога Генри Хэда и психолога Гордона Холмса.Далее П. Шильдер, ввел понятие «образ тела» и обосновал биопсихосоциальный подход, соединив неврологические, психологические и социокультурные аспекты. Позднее теория развивалась в работах С. Фишера и С. Кливленда, как концепция «границ тела», Ф. Шонц доказываетмногоуровневость телесного опыта и концепция образа тела формируется в когнитивно-поведенческой парадигме. На этом основании Т. Кэш и Т. Прюзинский выделили перцептивный и установочный компоненты в структуре образа тела. Образ тела стал исследоваться как ментальная репрезентация тела. Очевидно, что данное понимание адекватно западной, метафизической традиции и теории познания как теории репрезентации, для которой характерно соотношение репрезентанта и репрезентации. В данном случае репрезентантом выступает тело, а репрезентацией будет его схема как произвольная умозрительная конструкция, включающая те элементы, которые исследователь по принципу антропоцентризма, счел нужным включить и актуализировать.

В отличие от западного.отечественный подход к анализу образа тела долгое время развивался в русле философии и физиологии, например в работах И.М. Сеченова, А.А. Ухтомского и др. В отечественной психологии внимание акцентировалосьна изучении «телесности» как «одухотворенной» материи, то есть не просто физической оболочки, а неотъемлемой части самосознания и личности, тесно связанной с самоотношением и идентичностью. Очевидно, что материальное и духовное имест неразрывную связь в соответствии с принципом всеобщей связи явлений, предполагающим принцип единства мира. Дело в том, что в отечественной науке изучение образа тела осуществлялось на основе объективно сложившейся диалектической логики, функционирующей по тем же принципам единства мира и всеобщей связи явлений. В этом отношении любой объект изучается как система или часть системы. В рамках экзистенциального аспекта принципа единства мира, диалектика предполагает единство объективной и субъективной реальности, то есть тело выступает как объект и как субъект. Субъект находится в состоянии синергии с духовным, природным и социальным миром, т. е. он един с объектом. Единичное (субъект) находит своё завершение

в общем (объекте), что и определяет единство мира. При этом актуализируется теория познания как теория отражения, в которой характерно соотношение образа и прообраза. Тело является образом, результатом изучения которого выступает его прообраз и в этом отношении образ и прообраз совпадаю-ют. Потому, если западная психология востребует все более детальное изучение и измерения образа тела (от патологии к позитиву), то отечественная стремится к его теоретическому осмыслению в контексте целостной личности и бытия человека.

В современной российской науке на основе диалектической методологии, предполагающей всеобщую связь явлений, сложилось три основных подхода к изучению образа тела:

Психоаналитический подход при котором О.В. Лаврова исследует телесное «Я» как субъекта, который получает чувственный опыт и выражает себя через тело. В структуру телесного «Я» включаются идентичность, потребности и непосредственно образ тела.

Культурно-исторический подход в исследованиях А.Ш. Тхостова, Г.А. Ариной, В.В. Николаевой раскрывает телесность как высшую психическую функцию. Согласно этой концепции, образ тела не дан человеку изначально, а формируется прижизненно через освоение культурных норм, значений и социальных эталонов внешности.

Уровневый подход, актуализирующий структуру самосознания в работах Е.Т. Соколовой, В.С. Мухиной, И.С. Кон определяет образ физического «Я» как важнейший компонент самосознания, который формируется в онтогенезе и оказывает непосредственное влияние на самоотношение и поведение личности.

Отметим, что в современной психологии необходиморазличение понятий «схема тела» и «образ тела», для придания теоретической строгости изучаемого объекта.

Схема тела — это неосознаваемая, конструируемая мозгом модель собственного тела, необходимая для регуляции поз и движений. Она имеет физиологическую природу, обеспечивает сенсомоторную координацию и, согласно современным данным, является врожденной, но прижизненно уточняется и совершенствуется.

Образ тела представляет собой осознаваемое, сложное психическое образование. В наиболее авторитетном определении А.Ш. Тхостова, это «сложное комплексное единство восприятия, установок, оценок, представлений, связанных с телесной внешностью и с функциями тела». Как видно, схема тела – это конструируемая модель, адекватная метафизической теории познания, формальной логике и западному образу мышления. Образ тела – это системное образование, формируемый по принципам единства мира и всеобщей связи явлений в рамках диалектической теории познания и диалектической логике.

На основе диалектической теории познания в отечественной психологии складываются специфические направления к исследованию образа тела. Особое внимание уделяется смысловомусодержанию. В рамках деятельностного и культурно-исторического подхода тело и его образ рассматриваются как продукт единства социальных отношений и знаковых систем. "Образ физического "Я"" формируется в деятельности и общении, через сравнение с другими и усвоение культурных эталонов. Характерными особенностями отечественных исследований являются: меньше дробления на компоненты, большеевнимание к целостности образа тела в рамках понятий "переживание", "отношение", "смысл". Образ тела является базовой, чувственной составляющей "Образа-Я" как часть системы отношений личности, в том числе отношения к себе.

В соответствии с западным подходом используется устоявшийся термин «bodyimage» (образ тела). Он понимается как многомерный конструкт, включающий восприятие, мысли, чувства и оценки, связанные с телом. Происходит дифференциация понятий: «схема тела» и «образ тела» как психологическая репрезентация, в которой первостепенное значение имеет форма сконструированного образа. Следуя потребительски значимым запросам общества, активно разрабатываются новые направления, например, концепция позитивного образа тела как самостоятельного конструкта, не являющегося просто отсутствием недовольства.

В рамках отечественного подхода наблюдается терминологическое разнообразие: «образ тела», «физическое Я», «телесное Я», «концепция тела». Однако ключевым и объединяющим становится понятие «телесность», которое вбирает в себя эти категории и актуализирует целостность психосоматического опыта, соответствуя основополагающим принципам диалектического подхода – принципам единства мира и всеобщей связи явлений . Ряд отечественных исследователей рассматривают «телесный образ Я» как интегральную составляющую телесности, включающую ощущения, образ тела, границы и самооценку .

В результате теоретического анализа западной и отечественной традиций познания, очевидно, что в современной российской философии и психологии (И.М. Быховская, В.А. Подорога) "телесность" – более широкое понятие, чем образ тела. Это единство природного, социального и экзистенциального, "социальное тело" личности как способ ее бытия в мире. Для западных исследователей наиболее актуально понятие «схемы тела», которое соответствует теории познания как теории репрезентации, предаолагаеющейкоструктивизм и схемотворчество. При этом внимание исследователей направлено на выявление деталей, актуализацию их самостоятельности. Исследования образа тела в отечественной психологиисводятся к сложному, многоуровневому пониманию образа тела как неотъемлемой части самосознания. Эти исследования осуществляются на основе теории познания как теории отражения, в которой образ и прообраз совпадают, то есть образ тела изучается по стандартам диалектической, содержательной логики, не допускающей схемотворчества. Не смотря на теоретическое различие исследований, все современные работы в области психологии доказывают, что образ тела тесно связан с самооценкой, эмоциональной сферой и даже соматическим здоровьем человека.

Библиографические ссылки:

1. Бек А.Т. Когнитивная терапия эмоциональных расстройств. Нью-Йорк: Международное университетское издательство, 1976. – 544 с.
2. Гурина, Е. С. Аналитический обзор диагностического инструментария феноменов телесной сферы / Елена Сергеевна Гурина, Татьяна Валентиновна Белашина // Развитие человека в современном мире. - 2025. - № 1. - С. 7-19.
3. Кэш Т.Ф., Прюзинский Т. Образ тела: Развитие, отклонения и изменения. Нью-Йорк: Гилфордские публикации, 1990. – 244 с.
4. Шильдер П. Образ и внешность человеческого тела / Перевод с немецкого Л. И. Фильштинского. — Москва :Когито-центр, 2008. — 272 с.

@ Летунова О. В., 2026

УДК 37.01

РАЗВИТИЕ ИНСТИТУТА ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ: НОВЫЕ ТИПЫ КАНДИДАТОВ

Кристина Вадимовна Литовских, Дарья Владимировна Савельева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Российская Федерация

В статье исследуются существующие типологии кандидатов в замещающие родители, а также отмечается, что предложенные классификации не в полной мере отражают разнообразие реальных мотивов, жизненных ситуаций и психологических особенностей кандидатов.

Ключевые слова: замещающая семья, кандидаты в приемные родители, классификация, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей.

DEVELOPMENT OF THE FOSTER FAMILY INSTITUTE: NEW TYPES OF CANDIDATES

Kristina Vadimovna Litovskikh, Darya Vladimirovna Savelyeva

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article examines the existing typologies of candidates for foster parents and notes that the proposed classifications do not fully reflect the diversity of real motives, life situations, and psychological characteristics of candidates.

Keywords: *foster family, foster parents, classification, orphans, and children without parental care.*

Государственная семейная политика в России последовательно развивает институт замещающей семьи, и число таких семей за последние годы заметно выросло [2,5]. Однако, несмотря на позитивную динамику, сохраняется проблема вторичного сиротства – случаев, когда приемные родители отказываются от ребенка уже после его принятия в семью. Среди причин этого явления стоит выделить недостаточное внимание к индивидуальным особенностям кандидатов в замещающие родители ни на этапе подготовки, ни в ходе последующего сопровождения.

К решению принять ребенка каждый человек приходит со своим жизненным багажом – личными мотивами, ожиданиями, нередко весьма далекими от реальности. Унифицированные методы подготовки не позволяют своевременно выявлять и корректировать нереалистичные представления о приемном родительстве, что в итоге приводит к семейным кризисам и повышает риск вторичного сиротства.

Типологизация кандидатов способна существенно изменить ситуацию. Учитывая ее, специалисты органов опеки и попечительства смогут точнее распределять ресурсы и выстраивать работу с каждой семьей адресно, а не по единому шаблону. Только сопровождение, выстроенное с учетом личности конкретного кандидата, создает реальную основу для устойчивости замещающей семьи и благополучия ребенка в ней.

Современные исследования предлагают различные классификации кандидатов в опекуны, основанные преимущественно на демографических и социально-экономических критериях.

В своем исследовании Федорова Ю.А., Еремеев В.Ю., Караташев Н.И. уделяют особое внимание психологическим особенностям личности кандидатов в замещающие родители и их стрессоустойчивости. Авторы подчеркивают, что успешное выполнение родительских

функций в условиях замещающей семьи во многом определяется наличием у кандидата определенных личностных черт, способствующих эффективной адаптации как самого родителя, так и приемного ребенка.

На основе анализа уровня стрессоустойчивости авторы предлагают следующую классификацию кандидатов:

– Стрессоустойчивые кандидаты - характеризуются способностью легко устанавливать социальные контакты, проявлять внимательность к окружающим, мягкосердечность и доброту. Они трезво оценивают действительность и способны адаптироваться к трудным ситуациям.

– Нестрессоустойчивые кандидаты - испытывают трудности в общении, могут быть менее адаптивными и более подверженными эмоциональным перегрузкам.

Кроме того, в исследовании авторов так же можно выделить два типа кандидатов по их отношению к будущему ребенку и семейной ситуации:

– Позитивный тип - демонстрирует конструктивное отношение к будущему ребенку и позитивное самоотношение. Образ будущего и настоящего у таких кандидатов носит оптимистичный и согласованный характер.

– Противоречивый тип - проявляет амбивалентные эмоциональные реакции по отношению к себе, потенциальному приемному ребенку и модели будущей семьи. У этой категории кандидатов фиксируются внутриличностные конфликты и неосознанные страхи, связанные с изменением семейной ситуации [6].

В научной литературе Ослон В.Н. уделяет значительное внимание исследованию мотивов принятия ребенка в замещающую семью. На основе проведенного анализа она систематизировала комплекс мотивов, которыми руководствуются кандидаты при принятии решения о приеме ребенка-сироты [3]:

– отсутствие собственных (кровных) детей;

– стремление соответствовать социальным ожиданиям и быть «не хуже других»;

– желание продолжить семейные традиции;

– стремление спасти ребенка из системы государственного воспитания;

– потребность заполнить эмоциональную пустоту, возникшую после утраты собственного ребенка;

– ощущение внутренней пустоты после того, как собственные дети выросли и покинули дом (феномен «пустого гнезда»);

– альтруистическое желание помочь хотя бы одному ребенку;

– надежда на получение поддержки и помощи в старости;

– стремление решить материальные проблемы за счет приемных детей;

– попытка повлиять на отношения с другими членами семьи;

– стремление компенсировать или исправить собственный неудачный родительский опыт [4, с. 369].

В своем исследовании Гапченко Е.А. и Кагермазова Л.Ц. предлагают типологию кандидатов, отражающую их готовность к созданию приемной семьи, в основе нее лежат такие критерии как: характер внутрисемейных отношений; структура семьи и ролевая дифференциация; эмоциональная удовлетворенность; образ будущего и прогностические ожидания.

На основе данных критериев, авторы выделяются три ключевых типа:

– Ресурсный тип - гармоничные отношения в семье, четкая родительская иерархия, реалистичный образ будущего, легкость в самовыражении.

– Абвивалентный тип - сочетание потенциала для создания реабилитационной среды и наличия внутренних противоречий, требующих проработки.

– Дефицитарный тип - эмоциональная неудовлетворенность, отсутствие ролевой структуры, нереалистичные ожидания и неприятие идеи приемного родительства[1].

Анализируя существующие классификаций кандидатов в замещающие родители,мы можем выделить три ключевых параметра, определяющих их психологический профиль и особенности взаимодействия с приемным ребенком:

– Мотивационная направленность - отражает ведущие мотивы принятия решения о замещающемродительстве(альтруизм, компенсация утраты, религиозные или патриотические установки, профессиональная самореализация и др.). Этот параметр определяет внутреннюю готовность кандидата к выполнению родительских функций и устойчивость его позиции в кризисных ситуациях.

– Эмоциональная регуляция - характеризует способность кандидата управлять собственными эмоциями, справляться с тревогой, стрессом и разочарованием, а также поддерживать стабильный эмоциональный фон в семье. Высокий уровень эмоциональной регуляции способствует формированию надежной привязанности с ребенком и снижает риски вторичных отказов.

– Когнитивные схемы восприятия родительской роли - включают представления кандидата о себе как о родителе, ожидания от ребенка и семейной жизни, а также гибкость в изменении этих представлений под влиянием реального опыта. Адекватные и реалистичные когнитивные схемы обеспечивают успешную адаптацию семьи и ребенка, тогда как ригидные или нереалистичные ожидания могут стать источником конфликтов и кризисов.

Из опыта собственной практики сопровождения кандидатов в замещающие родители мы можем выделить ряд специфических мотивационных типов, которые стали встречаться чаще при обращении в органы опеки и попечительства. Среди них встречаются следующие категории:

– Патриотически-ориентированный тип. Кандидаты, мотивированные чувством долга перед государством, в том числе после участия в военных действиях. Для них принятие ребенка в семью воспринимается как продолжение служения обществу и выполнение гражданского долга.

– Мотивация с неявной сексуальной окраской. Кандидаты, проявляющие интерес к приему несовершеннолетних старшего подросткового возраста противоположного пола, зачастую с ограниченными возможностями здоровья. В качестве обоснования могут приводиться поверхностные или эмоционально окрашенные аргументы, не отражающие глубинных причин выбора (например: «потому что ребенок сел мне на колени»).

– Компенсаторный тип. Кандидаты, у которых приемный ребенок ассоциируется с кровным ребенком по внешним признакам.

– Иррационально-мистический тип. Кандидаты, принимающие решение о приеме ребенка под влиянием субъективных переживаний, сновидений или внутренних голосов, интерпретируемых как «знак» (например: «мой умерший ребенок сказал мне взять именно этого»).

– Мотивация, связанная с утратой сына на СВО. Кандидаты, потерявшие сына в ходе специальной военной операции, могут рассматривать прием ребенка как способ справиться с горем, отдать дань памяти или реализовать несбывшиеся родительские ожидания. Для них приемный ребенок становится символом продолжения рода и выполнения родительской миссии.

Таким образом, в условиях современных демографических и социально-экономических вызовов в стране формируются новые типы и подтипы уже существующих классификаций кандидатов в замещающие родители: патриотично-ориентированный тип, мотивация с неявной сексуальной окраской, компенсаторный, иррационально-мистический.

Эти изменения обусловлены как трансформацией общественных ценностей, так и проявлением новых жизненных стратегий, связанных с замещающей семьей. В результате имеющиеся методы подготовки кандидатов оказываются недостаточно эффективными для работы с определенными мотивами, ожиданиями и психологическими особенности современной семьи.

Требуется дальнейшее научное изучение вновь возникающих типов кандидатов, а также развитие психолого-педагогического сопровождения, основанного на их индивидуальных потребностях. Персонализированный подход позволяет не только точнее выявлять ресурсы и риски будущих родителей, но и выстраивать адресную поддержку на всех этапах сопровождения замещающих родителей.

Библиографические ссылки:

1. Гапченко Е.А., Кагермазова Л.Ц. Исследование психологических особенностей кандидатов в замещающие родители в условиях рисков современной семьи // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-psihologicheskih-osobennostey-kandidatov-v-zameschayuschie-roditeli-v-usloviyah-riskov-sovremennoy-semi.

2. Дети в семье [Электронный ресурс] // Уполномоченный при президенте российской федерации по правам ребенка. Режим доступа: https://deti.gov.ru/Deyatelnost/program/11.

3. Кутепова М.А. Особенности мотивации кандидатов в приемные родители // Вестник магистратуры. 2023. №1-3 (136). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsii-kandidatov-v-priemnye-roditeli.

4. Ослон В.Н. Сопровождение замещающей семьи: мишени и технологии помощи: метод.пособие. М.: Департамент семейной и молодежной политики, 2009.

5. Семкив А. В Госдуме связывают рост числа приемных родителей в РФ с успешной госполитикой [Электронный ресурс] // Вести. Режим доступа: https://www.vesti.ru/ns/v-gosdume-svyazyvayut-rost-chisla-priemnykh-roditelej-v-rf-s-uspeshnoj-gospolitikoj.

6. Федорова Ю.А., Еремеев В.Ю., Карташев Н.И. Психологические особенности кандидата в замещающие родители // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-kandidata-v-zameschayuschie-roditeli.

@Литовских К.В., Савельева Д.В., 2026

УДК159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИПОДРОСТКОВ

Андрей Владимирович Мирошниченко, Светлана Александровна Томилова

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматриваются ключевые психологические аспекты организации трудовой деятельности для подростков на примере Трудового отряда Главы города. Анализируются возрастные особенности, влияющие на вовлечённость и продуктивность подростков в труде, раскрываются задачи и методы психолого-педагогического сопровождения в рамках отряда. Приводятся практические рекомендации по созданию условий, способствующих личностному развитию и социализации через участие в деятельности Трудового отряда.

Ключевые слова:*подростки, трудовая деятельность, Трудовой отряд Главы города, психология развития, социализация, мотивация, саморегуляция, психолого-педагогическое сопровождение.*

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF TEENAGERS' WORKING CONDITIONS

Andrey Vladimirovich Miroshnichenko, Svetlana Aleksandrovna Tomilova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article discusses the key psychological aspects of organizing work activities for teenagers on the example of the City Head's Labor Detachment. It analyzes the age-related features that influence the involvement and productivity of teenagers in work, and reveals the objectives and methods of psychological and pedagogical support within the framework of the detachment. The article provides practical recommendations for creating conditions that promote personal development and socialization through participation in the Labor Detachment activities.

Keywords*:adolescents, labor activity, the City Head's Labor Detachment, developmental psychology, socialization, motivation, self-regulation, and psychological and pedagogical support.*

Подростковый возраст – период активного формирования личности, самосознания и социальной позиции. Трудовая деятельность в этот период выступает не только как способ приобретения практических навыков, но и как мощный инструмент психологического развития и становления подростка[8, с. 39]. Особую роль в этом процессе играют проекты молодежной политики города Красноярска, такие как Трудовой отряд Главы города (ТОГГ), который создаёт структурированную и безопасную среду для включения подростков в общественно полезную деятельность и комфортную площадку для удовлетворения потребности в самореализации, саморазвитии и самоидентификации.

Трудовой отряд Главы города Красноярска представляет собой масштабный молодёжный проект муниципального уровня, реализуемый на территории Красноярска и обладающий двуединой целевой направленностью: с одной стороны, он ориентирован на формирование у молодёжи устойчивой системы ценностных ориентаций, способствующей становлению социально ответственной личности и сознательного гражданина, с другой – предполагает непосредственное участие молодых людей в благоустройстве городской среды и оказании социальной поддержки населению. В рамках проекта участники занимаются уборкой общественных территорий от бытового мусора, ликвидацией несанкционированной рекламы, художественным оформлением городских пространств на микроучастковом

уровне, озеленением территорий, созданием и восстановлением малых архитектурных форм, оказывают социальную помощь социально незащищённым группам населения, ухаживают за бездомными животными, а также организуют и проводят просветительские экскурсии для жителей города[2, с. 57].

Институциональная поддержка проекта подтверждается вовлечённостью ряда субъектов, включая органы муниципальной власти (городскую и районные администрации), общественные организации, коммерческих партнёров и местное сообщество. Ключевым актором реализации проекта выступают подростки, являющиеся участниками Трудового отряда Главы города, чья деятельность выходит за рамки выполнения утилитарных задач и выполняет важную социализирующую функцию: в процессе участия в проекте молодёжь приобретает опыт коллективной работы и командной координации, развивает навыки принятия решений в условиях реальных городских задач, формирует установки на социальную ответственность и гражданскую активность, осваивает практики общественно полезного труда и учится учитывать интересы различных социальных групп при реализации городских инициатив[1, с. 45].

Таким образом, проект не только способствует улучшению городской среды в краткосрочной перспективе – обеспечивает чистоту улиц, ухоженность скверов и создание новых общественных пространств, – но и имеет долгосрочный социально-демографический эффект: участники отряда представляют собой кадровый потенциал будущего Красноярска, поскольку в перспективе займут профессиональные позиции в различных сферах, таких как инженерия, медицина, педагогика, государственное и муниципальное управление, и будут определять траекторию развития города. В итоге Трудовой отряд Главы города Красноярскаможет быть осмыслен как механизм ранней профессиональной и гражданской социализации молодёжи, а также как инструмент устойчивого городского развития, в рамках которого молодёжь выступает не только как объект воспитания, но и как субъект позитивных социальных изменений.

Грамотная организация труда в рамках Трудового отряда Главы города позволяет подросткам осознать ценность труда, развить ответственность и самодисциплину, сформировать коммуникативные навыки, получить опыт профессионального самоопределения и повысить самооценку через достижение результатов. Цель статьи –выявить психологические особенности организации трудовой деятельности подростков в контексте работы ТОГГ и предложить рекомендации для её эффективной реализации.

При организации труда в рамках Трудового отряда Главы города необходимо учитывать ряд возрастных характеристик подростков. Прежде всего, это стремление к взрослости: подростки стремятся к самостоятельности и хотят быть признанными как «взрослые», а участие в ТОГГ даёт возможность реализовать это стремление через принятие ответственности и выполнение реальных задач на благо города[3, с. 41]. Важна и потребность в общении и принадлежности к группе: коллективный труд в отряде способствует формированию навыков сотрудничества, учит разрешать конфликты и учитывать интересы других. Вместе с тем следует принимать во внимание неустойчивость мотивации: интерес к деятельности может быстро угасать, если она не приносит видимого результата или не соответствует интересам подростка. Эмоциональная нестабильность – ещё одна особенность подросткового возраста, из-за которой требуется тактичный подход со стороны наставников отряда[4, с. 110]. В старшем подростковом возрасте развивается абстрактное мышление, появляется способность анализировать, планировать и прогнозировать, что позволяет поручать более сложные задачи, например, координацию небольших групп или планирование этапов благоустройства территории. Наконец, в этот период идёт формирование идентичности, и участие в ТОГГ помогает подростку осознать свои сильные стороны, интересы и склонности, что важно для профессионального самоопределения[5, с. 217].

Правильно организованный труд в рамках Трудового отряда решает несколько важных психологических задач. Он способствует развитию саморегуляции – умению ставить це-

ли, планировать действия и контролировать результат, например, при выполнении недельного плана по озеленению парка. Также формируется ответственность: подросток начинает осознавать последствия своих действий для себя и коллектива, когда его работа влияет на общий результат отряда. Социализация происходит через усвоение норм поведения в коллективе и развитие эмпатии и взаимопомощи – особенно ярко это проявляется в смешанных бригадах, где старшие подростки помогают младшим. Повышение самооценки достигается благодаря достижению успеха в труде, что укрепляет веру в собственные силы: публичное признание заслуг на закрытии сезона ТОГГ становится важным стимулом. Кроме того, трудовая деятельность в отряде помогает в профориентации: знакомство с различными видами деятельности (от благоустройства до организации городских мероприятий) позволяет сделать осознанный выбор профессии.

Для достижения максимального психологического эффекта в рамках ТОГГ необходимо соблюдать ряд принципов организации трудовой деятельности. Задания должны быть посильными и доступными, то есть соответствовать физическим и интеллектуальным возможностям подростков, – перегрузка вызывает стресс и отторжение. Важно обеспечить осмысленность деятельности: подросток должен понимать цель своей работы и её значимость для коллектива или общества, например, осознавая, что уборка территории парка улучшает качество жизни горожан. Сложность задач следует увеличивать постепенно, по мере освоения навыков и роста уверенности: от простых поручений (сбор мусора) к более сложным (разработка эскиза благоустройства). Коллективная работа в отряде должна сочетаться с чётким распределением ролей и обязанностей, чтобы каждый участник чувствовал индивидуальную ответственность. Регулярное обсуждение результатов на отрядных собраниях с акцентом на достижения и зоны роста обеспечивает необходимую обратную связь. Поощрение самостоятельности и творческого подхода к решению задач поддерживает инициативу подростков – например, когда им предлагают выбрать формат экологической акции. Наконец, физическая и психологическая безопасность выступают обязательным условием организации труда в ТОГГ.

Эффективная организация труда в рамках Трудового отряда требует системного психолого-педагогического сопровождения. На начальном этапе проводится диагностика, направленная на выявление интересов, способностей и уровня развития навыков саморегуляции у подростков при приёме в отряд. Для поддержания мотивации целесообразно использовать игровые элементы (соревнования между бригадами), конкурсы (лучший проект благоустройства) и систему поощрений (грамоты, благодарности от администрации города). Обучение навыкам самоорганизации может включать тренинги по тайм-менеджменту, целеполаганию и командной работе, которые проводятся в рамках «Школы бригадиров» ТОГГ. Важную роль играет рефлексия: обсуждение опыта после завершения задач помогает подросткам осмыслить, что получилось, а что можно улучшить – например, на итоговых сборах отряда. Профилактика эмоционального выгорания обеспечивается чередованием видов деятельности (благоустройство, волонтёрство, творческие мероприятия), регулярными перерывами и поддержкой позитивного климата в коллективе, который формируют наставники и старшие участники отряда.

Структура трудовой деятельности в ТОГГ предусматривает разбиение крупных задач на этапы, установление чётких сроков выполнения и промежуточные проверки. Оптимальными формами организации становятся краткосрочные проекты длительностью 1–2 недели (например, акция по озеленению микрорайона), волонтёрские акции (помощь ветеранам), трудовые бригады по благоустройству территорий или мастер-классы с участием профессионалов (ландшафтные дизайнеры, строители). Мотивацию поддерживают публичное признание достижений (вручение грамот на закрытии сезона), возможность выбора задач (участие в разных бригадах), участие в принятии решений (обсуждение плана работы отряда) и связь деятельности с интересами подростков (экология, урбанистика, творчество). Особая роль отводится наставнику отряда: он должен выступать не в роли контролёра, а как пример

и поддержка, давать конструктивную обратную связь без критики личности и создавать атмосферу доверия и сотрудничества.

Таким образом, организация трудовой деятельности подростков в рамках Трудового отряда Главы города требует учёта их психологических особенностей и создания условий для личностного роста. Ключевыми факторами успеха являются соответствие задач возрастным возможностям, осмысленность и социальная значимость деятельности (вклад в развитие города), системное психолого-педагогическое сопровождение и поддержка инициативы и самостоятельности. Реализация этих условий позволяет не только повысить эффективность труда, но и способствует формированию у подростков ответственности, коммуникативных навыков, гражданской позиции и готовности к взрослой жизни. Участие в ТОГГ становится не просто временной занятостью, а важным этапом социализации, профориентации и личностного становления подростков.

Библиографические ссылки:

1. Федеральный закон «О занятости населения в Российской Федерации» от 19.04.1991 № 1032-1 (ред. от 25.12.2023). – Текст: электронный // КонсультантПлюс: справочно-правовая система. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_60/ (дата обращения:17.04.2026). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.

2. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 25.12.2023, с изм. от 23.01.2024). – Текст: электронный // КонсультантПлюс: справочно-правовая система. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (дата обращения: 17.04.2026). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.

3. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с. – Текст: непосредственный.

4. Эльконин, Д. Б. Возрастная психология / Д. Б. Эльконин. – М.: Академия, 2010. – 272 с. – Текст: непосредственный.

5. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с. – Текст: непосредственный.

6. Дубровина, И. В. Психологическая служба образования / И. В. Дубровина. – М.: Академия, 2009. – 320 с. – Текст: непосредственный.

7. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2007. – 448 с. – Текст: непосредственный.

8. Головатенко, А. А. Психологические особенности профессионального самоопределения подростков / А. А. Головатенко. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 34–42.

9. Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн. – Текст: непосредственный // Вестник практической психологии образования. – 2010. – № 2. – С. 13–19.

@ Мирошниченко А.В., Томилова С.А., 2026

УДК 159.922.2:159.953

ИНТЕГРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПРИНЯТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ

Даниил Романович Недозрелов, Анастасия Андреевна Смирная

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена интегративному анализу индивидуально-психологических факторов, детерминирующих процесс принятия интеллектуальных решений. В работе систематизируются теоретические подходы отечественных учёных к проблеме взаимосвязи когнитивных стилей, эмоциональной регуляции, личностных черт (модель «Большая пятёрка») и толерантности к неопределённости с эффективностью выбора в профессиональной деятельности. На основе эмпирических исследований российских авторов раскрывается роль глубинной мотивации и черт Большой пятёрки в структурировании стратегий принятия решений в детерминистских и вероятностных задачах. Предлагается авторская классификация стратегий принятия решений, учитывающая уровень неопределённости и временные ресурсы субъекта. Особое внимание уделяется механизмам взаимодействия рациональных и интуитивных компонентов в структуре интеллектуального выбора. Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций по оптимизации управленческих процессов, кадрового отбора и психологического сопровождения персонала. Статья адресована психологам, HR-специалистам, руководителям организаций и исследователям в области психологии труда и управления.

Ключевые слова: *интеллектуальные решения, когнитивные стили, эмоциональная регуляция, толерантность к неопределённости, личностные черты, стратегии выбора, интегративный подход, метакогнитивные навыки.*

INTEGRATIVE ANALYSIS OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL FACTORS IN INTELLECTUAL DECISION-MAKING

Daniil Romanovich Nedozrelov, Anastasiya Andreevna Smirnaya

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article is devoted to an integrative analysis of individual psychological factors determining the process of intellectual decision-making. The paper systematizes theoretical approaches of Russian scholars to the problem of the relationship between cognitive styles, emotional regulation, personality traits (the "Big Five" model), and tolerance for uncertainty with the effectiveness of choice in professional activities. Based on empirical research by Russian authors, the role of deep motivation and Big Five traits in structuring decision-making strategies in deterministic and probabilistic tasks is revealed. The authors propose an original classification of decision-making strategies that takes into account the level of uncertainty and the subject's time resources. Special attention is paid to the mechanisms of interaction between rational and intuitive components in the structure of intellectual choice. The practical significance of the study lies in the development of recommendations for optimizing management processes, personnel selection, and psychological support of staff. The article is addressed to psychologists, HR specialists, organizational leaders, and researchers in the field of work and management psychology.

Keywords: *intellectual decisions, cognitive styles, emotional regulation, tolerance for uncertainty, personality traits, choice strategies, integrative approach, metacognitive skills.*

Принятие интеллектуальных решений представляет собой сложный многоуровневый процесс, требующий интеграции когнитивных, эмоциональных, мотивационных и социальных ресурсов личности. В условиях цифровой трансформации экономики, нарастания информационной неопределённости и ускорения темпов профессиональной деятельности проблема психологического сопровождения принятия решений приобретает особую актуальность. Эффективность интеллектуального выбора становится ключевым фактором конкурентоспособности организаций и профессиональной успешности специалистов.

В российской психологической науке проблема принятия решений имеет глубокие теоретические традиции. Работы А.В. Карпова [3] акцентируют роль когнитивных стилей как устойчивых индивидуальных способов переработки информации, определяющих выбор стратегий в проблемных ситуациях. Д.А. Леонтьев [8] подчёркивает значение смысловой регуляции и личностных диспозиций в формировании субъективной оценки альтернатив. В работах В.И. Моросановой [10] и М.А. Холодной [11] обосновывается роль метакогнитивных процессов и когнитивных стилей в регуляции интеллектуальной деятельности.

Значительный вклад в понимание личностной регуляции принятия решений внесла концепция интеллектуально-личностного потенциала человека Т.В. Корниловой, согласно которой решения в условиях неопределённости регулируются динамическими регулятивными системами (ДРС), включающими как когнитивные, так и личностные компоненты [6]. В рамках этой концепции толерантность к неопределённости рассматривается как ключевое интеллектуально-личностное свойство, означающее принятие человеком неопределённости, новизны или противоречивости условий своих действий и решений [7].

Несмотря на значительный объём накопленного знания, остаётся недостаточно изученным вопрос о том, как различные индивидуально-психологические характеристики взаимодействуют в условиях многозадачности, временного дефицита и неполноты информации. Требуется интегративный подход, позволяющий рассматривать принятие интеллектуальных решений как системный феномен, в котором когнитивные, эмоциональные и личностные переменные образуют единый функциональный комплекс.

Когнитивные стили, определяемые в психологической литературе как устойчивые индивидуальные особенности переработки информации [3, с. 112], формируют фундаментальную основу для выбора стратегий принятия решений. В отечественной психологии сложилась традиция выделения двух полярных стилевых измерений, каждое из которых обладает специфическими преимуществами и ограничениями.

Аналитический (рациональный) стиль характеризуется ориентацией на детальный анализ данных, логическую последовательность рассуждений, структурированность и алгоритмичность. Субъекты с преобладанием аналитического стиля склонны к использованию формальных методов оценки альтернатив (например, многокритериальная оценка, статистическое моделирование). Такие решения отличаются высокой обоснованностью, однако требуют значительных временных затрат и достоверной информационной базы.

Интуитивный (холистический) стиль предполагает опору на целостное восприятие ситуации, прошлый профессиональный опыт, невербализуемые паттерны и «внутреннее чутьё». Как показывают исследования, интуитивные решения могут демонстрировать точность, сопоставимую с рациональными, при условии, что субъект обладает достаточным опытом в конкретной предметной области. Интуиция выступает как результат имплицитного научения, позволяющего быстро распознавать значимые паттерны в условиях дефицита времени.

М.А. Холодная [11, с. 178] вводит важное уточнение: когнитивные стили не являются жёстко фиксированными образованиями. В зависимости от ситуационного контекста субъект может демонстрировать различную стилевую гибкость, что особенно важно для эффективного функционирования в динамичной профессиональной среде.

Эмоциональная регуляция, понимаемая как способность управлять своими эмоциональными состояниями, осознавать и модулировать аффективные реакции [9, с. 45], играет

критическую роль в процессе принятия интеллектуальных решений. Вопреки традиционному противопоставлению рационального и эмоционального, современные исследования демонстрируют их функциональное единство.

Высокий уровень развития эмоционального интеллекта (по Д.В. Люсину [9]) позволяет:

– снизить влияние стресса на когнитивные процессы, сохраняя ясность мышления в критических ситуациях;

– минимизировать ошибки, связанные с импульсивными аффективными реакциями;

– улучшить коммуникацию в групповых обсуждениях и находить конструктивные решения в конфликтных ситуациях.

Эмпирические данные, представленные в исследовании Д.В. Люсина [9, с. 60], свидетельствуют, что сотрудники с развитым эмоциональным интеллектом чаще достигают консенсуса в межличностных конфликтах, что особенно важно для управленческих команд и проектных групп.

Исследования Т.В. Корниловой [5] показывают неоднозначные связи эмоционального интеллекта с процессами принятия решений. В частности, при большей величине индекса межличностного интеллекта «Понимание эмоций другого человека» наблюдалась меньшая глубина взятия подсказок в процедуре поддержки принятия решения; при этом брали подсказки лица со сниженными показателями по этой шкале. Увеличение времени обдумывания значимо связано с повышением индексов внутриличностного интеллекта «Восприятие эмоций» и «Управление эмоциями» [5].

В контексте принятия интеллектуальных решений важно различать два аспекта эмоциональной регуляции: управление собственными эмоциями (интрапсихический уровень) и управление эмоциями других (интерпсихический уровень). Оба измерения значимы для эффективного выбора, особенно при групповых формах принятия решений. Пятифакторная модель личности («Большая пятёрка») предоставляет надёжный инструмент для прогнозирования индивидуальных стратегий принятия решений. Каждый из пяти факторов обнаруживает специфические корреляции с выбором определённых стратегий

1. Открытость опыту – связана с креативностью, готовностью к риску, предпочтением нестандартных и инновационных решений, склонностью к исследовательскому поведению.

2. Сознательность – определяет склонность к планированию, тщательному анализу, структурированности и предпочтению проверенных методов. Сознательные субъекты демонстрируют высокую надёжность в реализации принятых решений.

3. Экстраверсия – влияет на предпочтение групповых форм обсуждения, ориентацию на социальную обратную связь и готовность к рискованным решениям в условиях неопределённости.

4. Доброжелательность – способствует поиску компромиссов, учёту интересов других участников, ориентации на консенсус в конфликтных ситуациях.

5. Нейротизм – повышает чувствительность к стрессу, снижает устойчивость к неопределённости, может провоцировать импульсивные или, напротив, чрезмерно осторожные решения.

Эмпирические исследования М.С. Зиренко и Т.В. Корниловой [2] показывают, что такие черты, как экстраверсия, согласие и добросовестность, проявляют значимые связи с эффективностью принятия решений в детерминистских задачах (например, в задаче П. Васона). При этом показатели интеллекта не выступили прямыми предикторами успешности, что подчёркивает самостоятельную роль личностных черт в регуляции выбора. Флюидный интеллект был положительно связан с экстраверсией, а вербальный — отрицательно с согласи-

ем и добросовестностью. Именно эти три черты проявили связи с эффективностью принятия решений в задаче [2].

Исследование Е.В. Краснова [7] на выборке военных руководителей выявило специфические связи личностных свойств с регуляцией выбора в прогностической задаче (Айова-тест). У военных руководителей открытость новому опыту выступила положительным предиктором достижения более высокой прибыли. У гражданских руководителей данные оказались противоречивыми: согласие является как предиктором выбора проигрышных колод в начале игры, так и выигрыша в середине; экстраверсия у гражданских свидетельствует о хаотичности стратегий, а эмоциональная стабильность выступает предиктором проигрышей.

Важно подчеркнуть, что личностные черты действуют не изолированно, а в сложном взаимодействии с ситуационными факторами. Например, высокая открытость опыту в сочетании с низкой сознательностью может приводить к неоправданному риску, тогда как сочетание открытости и сознательности создаёт оптимальные условия для эффективных инновационных решений.

На основе анализа работ российских психологов и обобщения эмпирических данных предлагается интегративная классификация стратегий принятия решений. В отличие от традиционных дихотомических моделей, данная классификация учитывает два ключевых ситуационных параметра: уровень неопределённости (высокий/низкий) и доступность временного ресурса (достаточный/дефицитный), а также индивидуальные особенности субъекта принятия решения (таблица 1).

Таблица 1 - Интегративная классификация стратегий принятия решений

Стратегия	**Характеристика**	**Условия эффективного применения**
Рационально-аналитическая	Системный сбор и обработка информации, использование формальных методов (многокритериальный анализ, моделирование, статистика).	Наличие времени и достоверных данных; структурированность проблемы; возможность верификации результатов.
Интуитивно-эвристическая	Опора на прошлый опыт, невербализуемые паттерны, быстрое распознавание типичных ситуаций.	Дефицит времени; высокая неопределённость; наличие экспертного опыта в данной области.
Групповое-коллегиальная	Коллективное обсуждение, поиск консенсуса, распределение ответственности.	Сложные междисциплинарные задачи; значимость социальных последствий; необходимость учёта множества перспектив.
Комбинированная (гибридная)	Синтез рациональных и интуитивных методов, последовательное применение различных стратегий на разных этапах процесса.	Динамичная, нестабильная среда; управление проектами в условиях неопределённости; инновационная деятельность.

Данная классификация позволяет не только описывать существующие практики принятия решений, но и прогнозировать эффективность выбора в зависимости от индивидуально-психологических характеристик и ситуационных условий.

Интегративный подход к анализу принятия решений предполагает рассмотрение не изолированных факторов, а их системного взаимодействия. На основе теоретического синтеза можно выделить три ключевых механизма:

1. Механизм когнитивно-аффективной интеграции заключается во взаимовлиянии эмоциональных состояний и когнитивных процессов. Положительный эмоциональный фон

расширяет репертуар рассматриваемых альтернатив и способствует творческим решениям (эффект «расширения и построения»). Отрицательные эмоции, напротив, сужают когнитивный фокус, но могут способствовать более тщательному анализу рисков.

2. Механизм стилевой гибкости обеспечивает переключение между различными стратегиями в зависимости от требований ситуации. Субъекты с высокой стилевой гибкостью демонстрируют большую адаптивность и эффективность в динамичных средах. М.А. Холодная [11] подчёркивает, что развитие стилевой гибкости является одной из важнейших задач психологического сопровождения профессионального развития.

3. Механизм метакогнитивной регуляцииипредполагает осознание субъектом собственных когнитивных процессов, контроль за ходом рассуждений и оценку качества принимаемых решений. В.И. Моросанова [10] показывает, что развитая метакогнитивная регуляция является значимым предиктором успешности интеллектуальной деятельности в условиях неопределённости.

Проведённый теоретический анализ позволяет утверждать, что индивидуально-психологические особенности – когнитивные стили, эмоциональная регуляция, личностные черты и толерантность к неопределённости – выступают ключевыми детерминантами эффективности принятия интеллектуальных решений. Они действуют не изолированно, а в сложном системном взаимодействии, формируя индивидуальный профиль принятия решений, который определяет предпочтение тех или иных стратегий в различных ситуационных условиях.

Интегративный подход, представленный в данной статье, позволяет преодолеть ограничения узкодисциплинарных моделей и рассматривать принятие решений как целостный психологический феномен, требующий учёта множества факторов и их взаимосвязей.

Практическое применение результатов исследования предполагает:

– интеграцию психодиагностики в HR-процессы для оптимального подбора и расстановки персонала;

– разработку и внедрение обучающих программ, направленных на развитие метакогнитивных навыков, эмоционального интеллекта и толерантности к неопределённости;

– создание организационных условий, поддерживающих разнообразие когнитивных стилей и поощряющих инновационные подходы к решению профессиональных задач.

Перспективными направлениями для дальнейших эмпирических исследований остаются: влияние цифровых технологий (искусственного интеллекта, больших данных) на трансформацию когнитивных стратегий принятия решений; кросс-культурные различия в индивидуально-психологических детерминантах интеллектуального выбора в контексте многонациональных организаций; разработка и валидизация комплексных психодиагностических батарей для прогнозирования эффективности принятия решений в различных профессиональных сферах; изучение возрастной динамики индивидуально-психологических факторов принятия решений и возможностей их целенаправленного формирования на разных этапах профессионализации.

Библиографические ссылки

1. Бахарева Н.В. Толерантность к неопределённости в профессиональной деятельности // Психологический журнал. — 2018. — Т. 39. — № 4. — С. 45–57.

2. Зиренко М.С., Корнилова Т.В. Интеллект, мотивация и черты Большой пятёрки в регуляции решения детерминистской задачи (П. Васона) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2020. — № 1. — С. 3–21.

3. Карпов А.В. Психология принятия решений. — М.: Институт психологии РАН, 2016. — 320 с.

4. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределённости и риска. — СПб.: Нестор-История, 2016. — 334 с.

5. Корнилова Т.В. Интуиция и рациональность в принятии решений. — М.: Когито-

Центр, 2018. — 198 с.

6. Корнилова Т.В. Толерантность к неопределённости и эмоциональный интеллект при принятии решений в условиях подсказки // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2014. — Т. 11. — № 4. — С. 19–36.

7. Краснов Е.В. Личностные свойства и интеллект как предикторы принятия решений в игровых стратегиях АЙОВА-ТЕСТА (на выборке военных руководителей) // Экспериментальная психология. — 2017. — Т. 10. — № 2. — С. 54–66.

8. Леонтьев Д.А. Психология смысла. — М.: Смысл, 2020. — 480 с.

9. Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: структура и диагностика. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. — 176 с.

10. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. — М.: Наука, 2012. — 367 с.

11. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. — М.: ПЕР СЭ, 2002. — 304 с.

@ Недозрелов Д.Р., Смирная А.А., 2026

УДК 159.922.7

ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Анастасия Владимировна Никандрова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматриваются теоретические подходы к определению эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста. Анализируются классические и современные исследования феномена эмоционального благополучия. Выделяются ключевые структурные компоненты эмоционального благополучия: эмоциональный фон, саморегуляция, социально-эмоциональные навыки. Определяются факторы, влияющие на формирование эмоционального благополучия в дошкольном детстве. Предлагается система критериев и показателей для диагностики эмоционального благополучия детей 5–7 лет. Материалы статьи могут быть использованы в практике работы педагогов-психологов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: *эмоциональное благополучие, дети старшего дошкольного возраста, структура эмоционального благополучия, факторы эмоционального благополучия, критерии оценки.*

THE CONCEPT AND STRUCTURE OF EMOTIONAL WELL-BEING OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Vladimirovna Nikandrova Anastasia

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russian Federation

*The article examines theoretical approaches to defining the emotional well-being of senior preschool children. Classical and modern studies of the phenomenon of emotional well-being are analyzed. The key structural components of emotional well-being are identified: emotional background, self-regulation, social-emotional skills. Factors influencing the formation of emotional well-being in preschool childhood are determined. A system of criteria and indicators for diagnosing emotional well-being of children aged 5–7 is proposed. The materials of the article can be used in the practice of educational psychologists and educators of preschool educational institutions.**

Keywords: emotional well-being, senior preschool children, structure of emotional well-being, factors of emotional well-being, assessment criteria.

Проблема эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в последние десятилетия привлекает всё большее внимание исследователей в области психологии и педагогики. Актуальность данной проблематики обусловлена несколькими взаимосвязанными обстоятельствами. Во-первых, статистические данные и результаты мониторингов свидетельствуют о возрастании нарушений эмоционального здоровья у детей: фиксируется рост тревожности, снижение способности к эмпатии, дефицит навыков саморегуляции [1, с. 42]. Во-вторых, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет охрану и укрепление психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия, как одну из приоритетных задач образовательной деятельности [2]. В-третьих, в теории и практике дошкольного образования сохраняется дефицит единых, опера-

ционализированных подходов к определению, диагностике и развитию эмоционального благополучия применительно к старшему дошкольному возрасту.

Цель данной статьи – теоретический анализ понятия «эмоциональное благополучие», выделение его структурных компонентов, факторов формирования и критериев оценки применительно к детям старшего дошкольного возраста.

В современной психолого-педагогической науке понятие «эмоциональное благополучие» не имеет единого общепринятого определения. Данное обстоятельство, с одной стороны, создаёт определённые трудности для исследователей, с другой – свидетельствует о сложности и многомерности самого феномена. Одни авторы акцентируют внимание на субъективном переживании комфорта, другие – на внешних проявлениях (характер поведения, особенности контактов со сверстниками), третьи связывают эмоциональное благополучие с успешностью деятельности. Для дошкольного возраста этот вопрос стоит особенно остро, поскольку ребёнок ещё не может вербализовать свои состояния так же полно, как взрослый [3, с. 10-14].

Обратимся к классическим работам, заложившим теоретические основания для изучения эмоционального благополучия. Л.С. Выготский напрямую не использовал термин «эмоциональное благополучие», однако его идеи о переживании как единице анализа социальной ситуации развития стали фундаментальными для последующих исследований. По Выготскому, переживание – это то, как ребёнок осознаёт и относится к тому, что с ним происходит. Если переживание позитивное, ребёнок открыт миру, если негативное – закрывается, занимает оборонительную позицию [4, с. 156-160]. Данная идея до сих пор работает в исследованиях адаптации дошкольников к детскому саду и к школе.

А.Н. Леонтьев в рамках деятельностного подхода показал, что эмоции выполняют функцию внутренних сигналов. Ребёнок совершает действие – и эмоция «подсказывает» ему, правильно ли он действует, принимают ли его другие, стоит ли продолжать. Для дошкольника, у которого ведущая деятельность игровая, это особенно значимо. Эмоции, по Леонтьеву, не просто сопровождают деятельность, а выполняют ориентирующую и побудительную функции [5, с. 189-192].

Д.Б. Эльконин, анализируя кризис семи лет, вплотную подошёл к проблеме эмоционального благополучия. Он писал о возникновении «обобщения переживаний» – ребёнок начинает понимать, что он чувствует, и может это определённым образом обобщить. «Я радуюсь», «мне обидно», «я злюсь» – это уже не просто реакции, а осознанные состояния. Без такого обобщения, считал Эльконин, нормальный переход к школьному обучению невозможен [6, с. 273-278].

Большой вклад в разработку интересующей нас проблематики внесли А.В. Запорожец и Я.З. Неверович. Ими было введено понятие «социальные эмоции» – эмоции, которые возникают не на биологической основе (страх, голод, боль), а в контексте отношений между людьми. Стыд, гордость, обида, чувство справедливости – всё это формируется именно в дошкольном возрасте. Если социальные эмоции развиваются нормально, ребёнок чувствует себя в группе уверенно. В противном случае возникают проблемы: агрессия, замкнутость, демонстративное поведение [7, с. 45-50].

Среди современных исследователей можно выделить несколько подходов к определению эмоционального благополучия. Л. Тожиддинова предлагает понимать под эмоциональным благополучием состояние, при котором у человека преобладают позитивные эмоции, присутствует удовлетворённость жизнью, а также имеется способность эффективно управлять стрессовыми ситуациями. Исследователь подчёркивает, что эмоциональное благополучие позволяет человеку конструктивно распознавать и понимать свои эмоции, а также лучше справляться с жизненными трудностями [8].

О.С. Данилова определяет эмоциональное благополучие как устойчивое эмоциональное состояние, выражающееся в чувстве защищённости, позитивном отношении к себе, окружающим и собственной жизни. По её мнению, эмоциональное благополучие способ-

ствует большей вовлечённости человека во все сферы общественной жизни, позволяет активнее проявлять свою жизненную позицию и успешнее адаптироваться к стрессовым ситуациям [9, с. 34-38].

М.В. Рагулина акцентирует внимание на балансной характеристике эмоционального благополучия. Исследователь указывает, что эмоциональное благополучие подразумевает способность человека находить равновесие между негативными и положительными эмоциями. Негативные эмоции вызывают тревогу, страх, разочарование, положительные приносят радость, счастье и состояние внутренней воодушевлённости. Задача человека – не впадать из крайности в крайность, а приходить к такому состоянию, при котором он конструктивно реагирует на разный спектр эмоций [10, с. 45-52].

М.Н. Усцева практически ставит знак равенства между эмоциональным благополучием и эмоциональным здоровьем, понимая под ними состояние внутреннего равновесия, которое человек ощущает как спокойствие и удовлетворённость. Эмоциональное здоровье, по мнению Усцевой, даёт человеку свободу от негативных эмоций не потому, что они отсутствуют, а потому что он способен их контролировать, и они не мешают его эффективной деятельности и самореализации [11].

Среди других современных подходов можно выделить позицию О.А. Карабановой (2021), которая определяет эмоциональное благополучие дошкольника как интегральную характеристику, включающую три компонента: эмоциональный (преобладание положительного фона настроения), когнитивный (способность понимать свои и чужие эмоции) и поведенческий (умение регулировать своё поведение в эмоционально напряжённых ситуациях). Данный подход удобен тем, что он операционализирует понятие – его можно измерять [1, с. 42-53].

М.А. Невская и Н.Н. Васягина (2022) в своих работах подчёркивают, что современные дошкольники демонстрируют сниженную способность к распознаванию эмоций. Они путают обиду и злость, страх и удивление. Это прямо сказывается на эмоциональном благополучии: ребёнок не понимает, что происходит с ним и с другими, и вследствие этого тревожится [12, с. 56-67].

Имеются и зарубежные данные. С. Денхэм (S.Denham, 2021) на протяжении нескольких лет изучала эмоциональное развитие дошкольников. Её вывод: эмоциональное благополучие в возрасте 5–6 лет является предиктором не только школьной успеваемости, но и социального статуса в группе сверстников вплоть до подросткового возраста [13]. К. Репетти (K.Repetti, 2020) добавляет, что мальчики в этом возрасте более уязвимы: их эмоциональное благополучие сильнее зависит от обстановки в группе, чем от семейных факторов. Для девочек, напротив, ключевую роль играют отношения с родителями [14].

Обобщая рассмотренные подходы, можно выделить ряд характерных черт эмоционального благополучия применительно к старшему дошкольному возрасту. Во-первых, это состояние, характеризующееся балансом негативных и положительных эмоций. Во-вторых, это связь с физическим и психологическим здоровьем – они поддерживают друг друга. В-третьих, это способность контролировать негативные эмоции и по возможности переводить их в позитивное русло. В-четвёртых, это конструктивное, а не разрушительное отношение к стрессовым ситуациям. В-пятых, это ощущение защищённости и свободы. В-шестых, это общая удовлетворённость жизнью и умение строить гармоничные отношения с окружающими [3, с. 10-14].

На основе изученных исследований представляется возможным сформулировать следующее рабочее определение: эмоциональное благополучие детей старшего дошкольного возраста – это внутреннее состояние, при котором ребёнок способен на элементарном уровне контролировать свои эмоции, справляться с напряжёнными ситуациями, строить отношения с окружающими (и со взрослыми, и со сверстниками) и находить баланс между происходящими событиями и реакцией на них.

Выделим содержательные характеристики эмоционального благополучия и неблагополучия. Эмоционально благополучный ребёнок чаще радуется, доволен, спокоен; понимает, что ему нравится, а что нет, может сказать об этом; играет с другими, имеет друзей, не боится взрослых; способен успокоиться сам или с небольшой помощью взрослого; пробует новое, не боится ошибаться. Эмоционально неблагополучный ребёнок, напротив, часто злится, боится, тревожится; не понимает своего состояния, не может его объяснить; избегает общения, играет один либо ведёт себя агрессивно; «застревает» в эмоции – плачет долго, не может остановиться, злится без видимой причины; боится неудачи, отказывается от сложных заданий [1, с. 48-50].

В психолого-педагогической литературе обсуждаются также факторы, влияющие на формирование эмоционального благополучия. Исследователи выделяют несколько таких факторов. Первый фактор – самопринятие. Речь идёт о том, как ребёнок относится к себе: осознаёт ли он свои сильные стороны, принимает ли слабые, понимает ли границы своих возможностей. Для дошкольника самопринятие тесно связано с тем, что говорят о нём значимые взрослые – родители и воспитатели. Если ребёнку часто говорят «ты справишься», «у тебя получится», «ты хороший», самопринятие формируется позитивное. Если преобладает критика или невыгодное сравнение с другими – возникают проблемы.

Второй фактор – способность управлять своими эмоциями. Ребёнок должен уметь не «застревать» в тревоге, страхе, злости. Отсутствие данного умения ведёт к необоснованной агрессии, депрессивным состояниям, другим психологическим сложностям. В дошкольном возрасте это умение только формируется, и именно здесь необходима помощь взрослого [10, с. 47-49].

Третий фактор – социальная поддержка. Ребёнок должен знать: в трудной ситуации ему помогут, его выслушают. Это даёт чувство защищённости. Для дошкольника социальная поддержка – это воспитатель, который подойдёт, обнимет, скажет доброе слово; это родители, которые вечером спросят, как прошёл день; это сверстники, которые примут в игру [9, с. 36-37].

Четвёртый фактор – способность менять эмоциональные последствия событий, иными словами – рефлексия. От того, как у ребёнка развита рефлексия, зависит, будет он реагировать на проблемы негативно или позитивно, будет искать выход или погружаться в переживания. Для старшего дошкольника рефлексия только начинает появляться – это возрастное новообразование, если говорить в терминологии Выготского. Однако её ростки уже видны: ребёнок может сказать «я расстроился, потому что...» или «мне было обидно, когда...» [4, с. 158-160].

Кроме того, на формирование эмоционального благополучия дошкольника влияет комплекс факторов различного уровня: семейные (стиль воспитания, эмоциональный климат, поддержка родителей), факторы образовательной среды (личность воспитателя, режим, нагрузка), факторы группы сверстников (принятие-отвержение, наличие друзей), а также индивидуально-психологические особенности ребёнка (темперамент, тревожность, способность к саморегуляции) [1, с. 44-46; 12, с. 58-60].

Для проведения эмпирического исследования необходимо операционализировать понятие «эмоциональное благополучие» – перевести его на язык наблюдаемых и измеримых признаков. Данная задача решается через выделение критериев и соответствующих им показателей.

На основе анализа работ классиков (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец) и современных исследователей (О.А. Карабанова, 2021; М.А. Невская, 2022; М.В. Рагулина, 2017; О.С. Данилова, 2021), а также с учётом возрастных особенностей детей 5–7 лет, можно выделить три интегративных критерия эмоционального благополучия.

Первый критерий – эмоциональный фон и настроение. Данный критерий отражает устойчивое, преобладающее эмоциональное состояние ребёнка. Показателями здесь выступают: преобладающий знак эмоций (положительный, нейтральный, отрицательный), частота

проявления негативных эмоциональных реакций (плач, крик, страхи), устойчивость эмоционального состояния.

Второй критерий – саморегуляция и способность справляться с эмоциями. Данный критерий показывает, насколько ребёнок способен управлять своими эмоциональными проявлениями. Для старшего дошкольного возраста речь не идёт о полном контроле – это невозможно в силу возрастных особенностей. Но определённые элементы саморегуляции уже должны присутствовать. Показатели: способность успокаиваться после сильного эмоционального возбуждения (самостоятельно или с минимальной помощью взрослого), умение вербализовать своё состояние («я злюсь», «мне грустно», «я испугался»), наличие или отсутствие «застревания» в негативных эмоциях.

Третий критерий – социально-эмоциональные навыки и взаимоотношения с окружающими. Данный критерий фиксирует, как эмоциональное благополучие или неблагополучие ребёнка проявляется в его контактах со сверстниками и взрослыми. Показатели: характер взаимодействия со сверстниками (дружелюбный, агрессивный, избегающий), наличие или отсутствие друзей в группе, способность к эмпатии, понимание эмоций других людей (узнавание по мимике, пантомимике, интонации) [1, с. 46-48; 12, с. 60-62].

На основе совокупности показателей по трём критериям могут быть выделены три уровня эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста. Высокий уровень характеризуется устойчивым преобладанием положительного эмоционального фона, развитой способностью к саморегуляции (ребёнок способен самостоятельно успокаиваться и переключаться), активными и дружелюбными социальными контактами, наличием друзей в группе, развитой эмпатией и адекватным пониманием эмоций других людей.

Средний уровень предполагает в целом положительный эмоциональный фон, но с отдельными эпизодами негативных реакций; способность к саморегуляции сформирована частично (ребёнок может успокоиться, но нуждается в помощи взрослого); социальные контакты присутствуют, но могут быть избирательными или ситуативными; эмпатия и понимание эмоций развиты, но не всегда проявляются спонтанно.

Низкий уровень диагностируется при преобладании отрицательного эмоционального фона (тревожность, подавленность, раздражительность), несформированности саморегуляции (ребёнок «застревает» в эмоциях, не может успокоиться даже с помощью взрослого), трудностях в социальных контактах (агрессия, замкнутость, избегание общения), отсутствии друзей, слабой способности к эмпатии и пониманию эмоций других [1, с. 48-50].

Таким образом, проведённый теоретический анализ позволяет заключить, что эмоциональное благополучие детей старшего дошкольного возраста представляет собой сложное внутреннее состояние, включающее баланс эмоций, связь с физическим и психологическим здоровьем, способность к саморегуляции, ощущение защищённости и общую удовлетворённость жизнью. В работах классиков (Выготский, Леонтьев, Эльконин, Запорожец, Неверович) заложены теоретические основания для изучения данного феномена. Современные исследования (Тожиддинова, Данилова, Рагулина, Усцева, Карабанова, Невская, Васягина, Denham, Repetti) уточняют структуру и факторы эмоционального благополучия, а также указывают на тревожные тенденции: снижение способности к распознаванию эмоций у современных дошкольников. Применительно к старшему дошкольному возрасту ключевые характеристики эмоционального благополучия приобретают специфические формы, связанные с возрастными возможностями ребёнка.

Предложенная система критериев и показателей может быть положена в основу диагностической и коррекционно-развивающей работы в условиях дошкольной образовательной организации. Разработанный теоретический подход позволяет перейти к эмпирическому изучению эмоционального благополучия детей и созданию программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на его обеспечение.

Библиографические ссылки:

1. Карабанова О.А. Эмоциональное благополучие дошкольника: структура, критерии, диагностика // Вопросы психологии. 2021. № 3. С. 42–53.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года № 1155. М. : Перспектива, 2014. 32 с.

3. Абрамова М.С. Особенности эмоционального интеллекта младших школьников // Феномен человека : сборник трудов конференции. Подольск, 2015. С. 10–14.

4. Выготский Л.С. Психология. М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл : Академия, 2004. 352 с.

6. Эльконин Д.Б. Детская психология : учебное пособие. М. : Академия, 2006. 384 с.

7. Неверович Я.З. Эмоциональное развитие дошкольника // Дошкольное воспитание. 1972. № 7. С. 45–50.

8. Тожиддинова Л. Формирование эмоционального благополучия // SAI. 2022. № B7. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-emotsionalnogo-blagopoluchiya (дата обращения: 15.04.2026).

9. Данилова О.С. Психологические условия формирования эмоционального благополучия личности : автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Новосибирск, 2021. 102 с.

10. Рагулина М.В. Феномен эмоционального благополучия личности: содержание, диагностика, консультирование : монография. Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. 116 с.

11. Усцева М.Н. Особенности эмоционального самочувствия как показателя адаптации детей младшего школьного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-samochuvstviya-kak-pokazatelya-adaptatsii-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 15.03.2026).

12. Невская М.А., Васягина Н.Н. Современные дошкольники: особенности эмоционального развития // Психологическая наука и образование. 2022. № 2. С. 56–67.

13. Denham S. Emotional competence in early childhood: Developmental pathways and outcomes // Child Development. 2021. Vol. 92. № 3. P. 891–907.

14. Repetti K. Gender differences in emotional well-being among preschoolers // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2020. Vol. 61. № 4. P. 456–468.

@ Никандрова А.В., 2026

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ С СУИЦИДАЛЬНЫМИ ТЕНДЕНЦИЯМИ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

Ксения Николаевна Новичук

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматриваются психолого-педагогические стратегии консультирования подростков с суицидальными тенденциями в школьной среде. Обосновывается актуальность проблемы, связанная с повышенной эмоциональной уязвимостью подросткового возраста, влиянием семейных и школьных факторов риска, а также необходимостью раннего выявления признаков суицидального неблагополучия. Особое внимание уделяется роли школьного психолога, педагогов и семьи в организации своевременной поддержки подростка. Раскрываются основные направления консультативной работы: установление доверительного контакта, кризисное консультирование, эмоциональная поддержка, психологическое просвещение, развитие навыков саморегуляции и взаимодействие с родителями. Подчеркивается значение профилактической работы и создания безопасной образовательной среды. Делается вывод о том, что эффективное консультирование подростков с суицидальными тенденциями возможно только при комплексном и системном подходе.

Ключевые слова: *суицидальные тенденции подростков, психологическое консультирование, школьная среда, психолого-педагогические стратегии, профилактика суицида.*

PSYCHOPEDAGOGICAL STRATEGIES FOR COUNSELING ADOLESCENTS WITH SUICIDE TENDENCIES IN SCHOOL ENVIRONMENTS

Ksenia Nikolaevna Novichuk

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article discusses psychological and pedagogical strategies of counseling adolescents with suicidal tendencies in school environment. The urgency of the problem is justified, related to the increased emotional vulnerability of adolescents, the influence of family and school risk factors, as well as the need for early detection of signs of suicidal disorder. Special attention is paid to the role of school psychologist, educators and family in organizing timely support for a teenager. The main areas of counselling are: establishing a relationship of trust, crisis counseling, emotional support, psychological education, development of self-regulatory skills and interaction with parents. The importance of preventive work and creation of a safe educational environment is emphasized. It is concluded that effective counseling of adolescents with suicidal tendencies is possible only with a comprehensive and systemic approach.

Keywords:*suicidal tendencies of adolescents, psychological counseling, school environment, psycho-pedagogical strategies, prevention of suicide.*

Проблема суицидальных тенденций у подростков остается одной из наиболее острых в современной системе образования и психолого-педагогической помощи. Подростковый возраст характеризуется высокой эмоциональной чувствительностью, нестабильностью самооценки, стремлением к автономии и одновременно повышенной зависимостью от оценки значимых взрослых и сверстников. В этот период даже относительно незначительные, на

первый взгляд, трудности могут переживаться особенно остро и приводить к глубокому внутреннему кризису.

Школа является тем пространством, где подросток проводит значительную часть времени, выстраивает отношения со сверстниками и взрослыми, сталкивается с учебной нагрузкой, оцениванием, конфликтами и ситуациями социальной адаптации. Именно поэтому школьная среда играет важную роль не только в выявлении признаков эмоционального неблагополучия, но и в организации своевременной психологической поддержки. Консультирование подростков с суицидальными тенденциями требует от специалистов не только профессиональной компетентности, но и тактичности, эмпатии, умения выстраивать доверительный контакт и работать в междисциплинарном взаимодействии.

Из этого выходит цель данной статьи, которая заключается в изучении ключевых психолого-педагогических подходов к консультированию подростков, склонных к суицидальному поведению, в рамках образовательных учреждений, а также наметить пути осуществления профилактической и коррекционной деятельности.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что подростковый возраст относится к числу наиболее уязвимых периодов развития личности.В такие моменты особенно болезненно воспринимаются академические трудности, семейные разногласия, отчуждение со стороны товарищей, травля, ощущение изоляции и непонимания. Если подросток не получает своевременной помощи, эти переживания могут спровоцировать саморазрушительное поведение, включая суицидальные мысли, замыслы и поступки.Нынешние общественные реалии также увеличивают стрессовую нагрузку на неокрепшую психику молодых людей. Стремительный ритм жизни, избыток информации, воздействие интернет-ресурсов, недостаток эмоциональной близости в семье и снижение качества живого общения зачастую обостряют внутренние конфликты. В рамках образовательных учреждений это выражается в повышении уровня тревожности, снижении интереса к учебе, стремлении к уединению, проявлениях агрессии или, напротив, апатии со стороны учащихся.

В связи с этим особая роль отводится именно психологическому сопровождению в условиях школы. Школьный психолог и учителя зачастую первыми способны распознать настораживающие поведенческие сигналы подростка: резкое падение успеваемости, отстраненность, высказывания о бесцельности бытия, нежелание идти на контакт, потерю интереса к прежним увлечениям. Оперативное реагирование на подобные признаки дает возможность остановить развитие критической ситуации и обеспечить необходимую поддержку [7].

Суицид, согласно общепринятым подходам к психолого-педагогическому сопровождению, определяется как сознательный акт самоповреждения, приводящий к летальному исходу. Такое поведение возникает как результат дезадаптации личности в условиях межличностных и групповых конфликтов внутри ближайшего окружения.Согласно статистике Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), суицид занимает третью строчку в списке причин смертности среди молодежи в возрасте от 15 до 29 лет. Ежегодно более 700 тысяч человек прерывают свою жизнь, причем 73% всех случаев суицида приходится на государства с экономикой низкого и среднего уровня. Природа суицидальных явлений сложна и обусловлена множеством взаимосвязанных факторов: социальными, культурными, биологическими, психологическими и средовыми, которые могут затрагивать людей различных возрастных категорий[4].

Феномен суицида, присутствовавший на протяжении всей истории человечества, приобретает особую остроту в подростковом возрасте. Суицидальные тенденции у подростков выражаются в комплексе мыслей, чувств, вербальных и поведенческих сигналов, отражающих глубокое ощущение безнадежности, душевных страданий и потери жизненных ориентиров.Согласно официальным даннымпо России наибольшее количество случаев суицидальных попыток и проявлений фиксируется среди подростков в возрасте от 16 до 19 лет. При этом девушки демонстрируют более высокую частоту таких инцидентов по сравнению с юношами. До 13-летнего возраста суицидальное поведение отмечается крайне редко. Одна-

ко, начиная с 14-15 лет, происходит значительное увеличение числа попыток самоубийства, пик которого приходится на конец подросткового периода [6]. Этот период, названный Л.С. Выготским «стрессом развития», характеризуется напряженностью и трудностью переходного этапа[3]. Выготский подчеркивал расхождение в темпах биологического, психологического и социального развития индивида в подростковом возрасте. Такая дисгармония порождает усиленную эмоциональную реактивность, повышенный уровень тревоги, состояние неудовлетворенности и склонность к конфликтным ситуациям, что, в свою очередь, повышает вероятность возникновения суицидальных мыслей и намерений [3].

Работая с подростками, которые имеют суицидальные мысли или уже пытались причинить себе вред, важно понимать, что после неудачной попытки они могут снова задуматься об этом, что следует воспринимать как проявление самоутверждения в действиях. Согласно статистике, почти половина тех, кто совершил неудачную попытку суицида, пробует сделать это снова. Из них около 10% делают вторую попытку в течение первого года. Исследования показывают, что если подросток стал убеждённым в необходимости совершить акт суицида и не получает необходимую помощь, он будет пытаться снова и снова[1].

Именно поэтому образовательные учреждения играют критически важную роль в предотвращении суицидального поведения, предоставляя уникальную возможность для раннего обнаружения настораживающих сигналов и оказания первоначальной поддержки. В отличие от других общественных организаций, школа регулярно наблюдает за развитием подростка, что позволяет своевременно фиксировать даже малейшие изменения в его эмоциональном и поведенческом состоянии.Основная ответственность в этой сфере ложится на школьных психологов, социальных работников, классных руководителей и управленческий персонал. Их совместные усилия должны быть направлены на формирование атмосферы безопасности, поддержки и принятия. Важно, чтобы ученик ощущал присутствие в школе взрослого, которому он может открыть свои проблемы, не опасаясь насмешек, осуждения или отторжения.

Системный подход в школьной профилактической деятельности имеет первостепенное значение. Такая работа предполагает оперативное реагирование на уже случившиеся кризисные ситуации, а также целенаправленное развитие у учеников компетенций в области управления своими эмоциями, эффективной коммуникации, умения своевременно обращаться за поддержкой. Кроме того, крайне важно формирование культуры взаимного уважения. Не менее значима и работа с педагогическим составом, поскольку именно учителя зачастую первыми фиксируют настораживающие сигналы, проявляющиеся в поведении ребенка.

Для определения и предотвращения потенциальной опасности самоубийства, которой могут подвергаться подростки, педагоги и школьные психологи прибегают к использованию ряда ключевых методик или же стратегий помощи. К ним относятсяпроведение индивидуальных бесед с обучающимся, пристальное наблюдение за его поведением и состоянием, сбор сведений от окружения подростка – его сверстников или членов семьи, а также анализ имеющихся медицинских записей [2].

Одной из основных стратегий, которая является важным элементом работы с подростками, имеющими суицидальные тенденции, является налаживание доверительных отношений. Юноша или девушка, находящиеся в состоянии внутренней борьбы, очень остро реагируют на оценки и критику, поэтому специалисту необходимо общаться спокойно, с уважением и без какого-либо давления. Главная цель на этом этапе заключается в создании ощущения безопасности и принятия. Несовершеннолетний должен ощутить, что его не осуждают и готовы выслушать.В диалоге с подростком, склонным к суициду, следует воздерживаться от обсуждения моральной стороны самоубийства,занимать позицию нейтрального наблюдателя, а не критика. Не стоит указывать, какие причины могут побудить подростка продолжать жить, и избегать категоричных суждений. Также недопустимо использовать непредсказуемые психологические методы, вступать в спор или давать пустые, необоснованные заверения.

Большое значение имеет эмоциональная поддержка. Подростку важно быть услышанным и получить подтверждение того, что его состояние можно изменить, а трудностипреодолеть. Здесь важны простые, но значимые формы помощи: признание переживаний, отражение чувств, снижение уровня внутреннего напряжения, совместный поиск ближайших шагов.

Работа с подростком, демонстрирующим суицидальные наклонности, требует строгого соблюдения принципов конфиденциальности, профессиональных стандартов и осознания пределов своих возможностей. Школьный психолог не наделен полномочиями и не обязан брать на себя роль психиатра или психотерапевта при наличии у подростка серьезного кризиса. При обнаружении у подростка отчетливых суицидальных намерений требуется незамедлительная передача его под наблюдение специалистов.Не менее значимо для педагогов и психологов в школе умение избегать усиления стигматизации. В современном обществе одной из серьёзных трудностей остаётся замкнутость подростков и их недоверие к школьному психологу. Они часто считают, что обращаться к специалисту бессмысленно. Такое восприятие активно укрепляется в подростковой среде, особенно среди юношей, где обсуждение личных проблем с учителем или психологом, воспринимается как нечто неприемлемое и в большинстве случаев провоцирует насмешки и осуждение со стороны сверстников [1].Задача школы показать, что подросток не должен рассматривать визит к психологу как меру наказания или показатель отклонения от нормы. Напротив, предложение помощи должно подаваться как естественный и поддерживающий шаг, нацеленный на обеспечение его благополучия и безопасности [2].

Отсюда выходит еще одна эффективная стратегияконсультативной помощи, которую может оказать школа. Заключается она в психологическом просвещении обучающихся. Чрезвычайно важно, чтобы педагоги формировали у несовершеннолетних навыки позитивного преодоления трудностей в типичных возрастных кризисных ситуациях и переводили их в ситуации развития.Подростку необходимо объяснить, как стресс влияет на эмоции и поведение, почему в кризисе возникают мысли о безысходности, куда можно обратиться за помощью. Это помогает снизить страх перед собственными переживаниями и формирует более осознанное отношение к своему состоянию. Также в консультировании важно помочь ребёнку развивать навыки саморегуляции. Подростков следует обучать простым способам управления эмоциональным состоянием: дыхательным упражнениям, переключению внимания, ведению дневника чувств, техникам расслабления, способам безопасного выражения злости и тревоги. Эти приемы не заменяют профессиональную помощь, но могут стать полезным ресурсом в повседневной жизни [2].

Ключевым условием успешной консультативной работы с подростком является тесное сотрудничество с его семьей. Привлечение родителей или опекунов к процессу поддержки ребенка крайне важно, если только это не сопряжено с дополнительными рисками для его благополучия. Задача специалиста в данном контексте заключается в содействии родителям в осмыслении происходящих с их ребенком процессов и формировании адекватных ходов для помощи в трудные моменты.Работа с семьей охватывает широкий спектр направлений: родителям предоставляется информация о сигнальных признаках психологического дистресса у подростка, они обучаются техникам эмпатичного и поддерживающего диалога, обсуждаются пути снижения уровня конфликтности в семейных взаимоотношениях. Кроме того, даются рекомендации по оптимизации режима дня, организации досуга и мониторингу эмоционального состояния ребенка. Особое внимание следует уделять созданию в домашних условиях атмосферы стабильности, предсказуемости и принятия, которая так необходима подростку, переживающему кризис [5].

В случаях, когда семейная обстановка характеризуется высокой конфликтностью, чрезмерным контролем, эмоциональным игнорированием или физическим/психологическим насилием, работа специалиста становится более сложной и требует скоординированных уси-

лий с другими службами. Приоритетом в таких ситуациях неизменно остаются защита прав и обеспечение безопасности подростка [5].

Из всего вышеупомянутого и вышеперечисленного можно сделать выводы, что чтобы эффективно работать с подростками, демонстрирующими суицидальные тенденции в школьной среде, необходим многогранный, своевременный и тщательно продуманный с этической точки зрения подход к консультированию. Ключевыми элементами такого подхода должны стать налаживание доверительных отношений, оперативное оказание помощи в кризисных ситуациях, предоставление эмоциональной поддержки, вовлечение семьи в процесс, формирование у подростка умений управлять собственными эмоциями и действиями, а также налаживание сотрудничества между различными специалистами.

Школьное учреждение является важнейшим звеном для раннего обнаружения суицидального риска и оказания первоочередной помощи. Успех этой деятельности напрямую зависит от способности взрослых оперативно распознавать признаки неблагополучия, внимательно относиться к словам ребенка, действовать незамедлительно и создавать для него безопасное пространство, наполненное поддержкой. Сегодня, когда подростки подвергаются всё большей эмоциональной нагрузке, школьное консультирование становится одним из ведущих средств профилактики суицидального поведения и укрепления психического благополучия учащихся.

Библиографические ссылки:

1 Алексеев, С. В. Приоритеты деятельности психолога в школьной команде здоровья / С. В.Алексеев, Л. В. Бура, Т. В. Кот // Гуманитарные науки. – 2021. – № 4 (56). – С. 158-162. – Текст: непосредственный.

2 Бура, Л. В.Организация педагогической работы с подростками с суицидальными наклонностями / Л. В.Бура, В. В. Селиванов // Проблемы современного педагогического образования – 2024. – С. 57-59. – Текст: непосредственный.

3 Выготский, Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка. / Л. С. Выготский – СПб.: Питер, 2021. –221 с. – Текст: непосредственный.

4 Информационный бюллетень ВОЗ «Самоубийство». – URL:https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide

5 Калинина, Н. В. Работа с родителями обучающихся образовательных организаций по проведению профилактической деятельности с несовершеннолетними, склонными к суицидальному поведению. Методические рекомендации для педагогов-психологов и социальных педагогов образовательных организаций / Н. В. Калинина, С. А. Игумнов, О. И. Ефимова, Н. В. Коренский – М.: ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2020. – 38 с. – Текст: непосредственный.

6 Керина, К. В. Психологическая профилактика суицидального поведения у подростков / К. В. Керина // Цифровая наука. – 2021. – № 10. – С. 46-63. – Текст: непосредственный.

7 Садыков, Р. М.Суицидальные проявления у детей и подростков в России: социально-психологические детерминанты и современные тенденции / Р. М. Садыков, Н. Л. Большакова. Текст: электронный. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 04. – С. 354–360. – URL: http://e-koncept.ru/2025/252007.htm

@ НовичукК. Н., 2026

УДК 378

CRISIS OF VALUE ORIENTATIONS OF THE YOUTH AND PEDAGOGICAL SUPPORT IN THE PARADIGM OF SITUATIONAL PEDAGOGY

Tatiana Nickolaevna Pasechkina

Siberian Fire and Rescue Academy of EMERCOM,
Zheleznogorsk, Russian Federation

This article examines the role of the teacher as a carrier of culture who shapes moral guidelines for young people amid a global crisis affecting all spheres of societal life. The author analyzes the reasons behind the decline of spiritual and cultural values among youth, emphasizing the influence of post-industrial society, the erosion of traditional family values, and excessive admiration for foreign cultures. The importance of family-based upbringing and the need to recognize the uniqueness of Russian culture are highlighted. The author calls upon educators, those who have committed themselves to the mission of upbringing, to recognize their personal responsibility in shaping the moral foundations of the younger generation. The experience in addressing tasks of spiritual and moral education of university students is presented.

Keywords: *teacher, culture, spiritual values, moral guidelines, youth, post-industrial society.*

КРИЗИС ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В ПАРАДИГМЕ СИТУАТИВНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Татьяна Николаевна Пасечкина

Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России,
Железногорск, Российская Федерация

В статье рассматривается роль педагога как носителя культуры, формирующего моральные ориентиры молодежи в условиях глобального кризиса, затрагивающего все сферы жизни общества. Автор анализирует причины снижения духовных и культурных ценностей среди молодежи, акцентируя внимание на влиянии постиндустриального общества, утрате традиционных семейных ценностей, преклонением перед иностранным. Подчеркивается важность воспитания в семье и необходимость осознания уникальности русской культуры. Автор призывает педагогов, как людей, присягнувших на воспитание, к пониманию личной ответственности за формирование нравственных основ у подрастающего поколения. Представлен опыт работы авторов по решению задач духовно-нравственного воспитания обучающихся вуза.

Ключевые слова: *педагог, культура, духовные ценности, нравственные ориентиры, молодежь, постиндустриальное общество*

Russian society has been acutely aware of a global crisis that has encompassed not only the social, industrial, political, economic, and other spheres, but also individuals: their consciousness, feelings, and behavior. This has led, in a number of cases, to the observation of extreme rationalism in thinking, a loss of moral compass, and the spread of technocratic and asocial behavior patterns. This is far from a complete list of the negative phenomena that indicate a decline in the quality of an individual and a low level of upbringing [9, p. 7; 3].

Several reasons can be identified for the current situation. Firstly, the global trend of post-industrial society, in which a new moral system has emerged – the morality of the consumer, focused on social success and status. Secondly, along with many positive traits, the Russian people also have a weak point – a certain «fascination» with something else, often Western. We often, to the detriment of our own identity and culture, worship foreign things, trying to mindlessly adopt foreign values. Our history offers numerous examples of the consequences this can lead to. In this regard, the study conducted by V.E. Baghdasaryan [2], who, using an expert assessment, identified the differences between our world and the Western world, is of interest. As it turns out, the most fundamental differences lie in the opposition of collectivism to individualism, idealism to rationalism, and patriotism to cosmopolitanism. These results correlate with the spiritual values outlined in Decree No. 809 of the Russian President. For our country, the most important values are patriotism, collectivism, and the priority of the spiritual over the material. Meanwhile, for the liberal West, these are life, humanism, human rights, and freedoms. The most important thing is to recognize that we have our own values, by which we have lived throughout our history, and we cannot deviate from them. F.Dostoevsky noted in his Writer's Diaries: «To become Russian means to stop despising your people. And as soon as a European sees that we have begun to respect our people and our nationality, he will immediately begin to respect us».It is also important to remember that our inherent values are based on a religious foundation and reflect the moral precepts common to Christianity, Islam, Buddhism, and other faiths that are an integral part of our multinational and multi-religious society.

Another reason for the decline in the culture and spirituality of the youth, in our opinion, is that families, especially mothers, are relatively inactive in raising their children. These functions have largely been delegated to educational institutions. Indeed, parents work long hours. At best, they have time to care for their children. Yet the foundations of morality are laid, first and foremost, in the family through traditions, heart-to-heart talks, shared reading and discussion, shared work, and the personal example of parents. In an era of instability, uncertainty, and risks in business and life, both children and parents increasingly feel vulnerable, confused, and unstable, forgetting that their main support is family.

Recently, this situation has been exacerbated by the fact that young people are placed in a fundamentally new situation. From an early age, their consciousness is literally overwhelmed by a chaotic flow of information from television and the internet, overwhelming the knowledge they receive from parents, caregivers, and teachers. It is precisely these people, who grew up with phones in their hands, who, as young parents themselves, increasingly consider the absence of face-to-face communication with their children to be the norm and are less and less concerned about the content their young children receive [6].

Another reason for the negative dynamics of youth cultural and social value orientations is a bias toward intellectual development. As research by D.I. Feldshteynhas shown, since 2007, intellectual (first place), volitional (second place), and somatic (third place) value orientations have become more prominent among adolescents and young adults [10].Educational attainment, in their understanding, along with perseverance, determination, orientation toward high levels of achievement, as well as good health and a presentable appearance, have become particularly significant qualities. However, it is deeply concerning that emotional and moral values, such as sensitivity, tolerance, and the ability to empathizeoccupy the lowest positions in this hierarchy. His Holiness Patriarch Alexy II stated: «To become a true human being and a responsible member of society, it is not enough to be an educated specialist. It is also necessary to have an understanding of the spiritual traditions of one's Fatherland and to recognize the full significance of the thousand-year Orthodox history of one's country» [1]. Saint Luke (Voyno-Yasenetsky), considering issues of family relations and child upbringing as perhaps the most important in the life of modern society, pointed out that children ought to be educated and learned; at the same time, it is important that their education and upbringing not be limited to secular wisdom alone, but that alongside this, they should come to

know higher truth and righteousness, and learn the Law of God and the Commandments of Christ [5, p. 31].

Thus, the situation is indeed difficult. And it is essential to discuss this with young people: to explain the cause-and-effect relationships of ongoing processes, to listen to their opinions, and to engage in dialogue. In our practice, the following "technology" of work has been established. Everything begins with a situation actually occurring in the life of a specific collective or student, with some dilemma, or with a discussion of something seen or read. The studied subject matter of the discipline also often provides grounds for discussion. Next, together with a group of initiative students, we develop questionnaires for a broad range of respondents. These may include students from different years, students from other universities, parents, and teachers. Taking into account the analysis of respondents' attitudes toward the problem under consideration, we organize discussions, master classes, and implement projects and initiatives in which students become active creators. And upon completion, reflection and re-evaluation of the acquired knowledge and experience are mandatory. As a summary, we co-author research papers with students, allowing for deeper immersion in the problem, a systemic view of it, and the proposal of our own solutions. In our view, such activities (not pre-planned but initiated by the students themselves and meaningful to them) truly hold great significance. Students note: «You conduct such interesting surveys that make us think about things we never paid attention to before»; some send the surveys to their parents and discuss their answers together. We consider this very valuable. We are convinced that if we can stir the feelings and experiences of even a few students, teaching them to look at certain aspects of life in a new way, this is already a meaningful result.

At the same time, in this article, we wish to shift the focus onto those who are directly responsible for and engaged in the upbringing of young people. Teachers–this is the vast group of people who have committed themselves to the mission of upbringing. After all, upbringing is the primary task of schools, colleges, and universities. Development comes second, and instruction only third. Of course, there are many excellent teachers, educated individuals, but, regrettably, many of them are not carriers of culture. They are carriers of the knowledge. But teachers need to understand that theyare the ones who instill culture in their students.

In the context of the multipolarity of the modern world, the task of protecting and sustaining national and cultural identity, as a foundation for the well-being of humanity, acquires particular relevance. The humanitarian policy of our country is aimed at the mutual enrichment of Russian and world cultures, Russia's inclusion in the global sociocultural space, and the formation of an objective image of the Russian Federation in international public consciousness through the transmission of universal cultural codes, the promotion of traditional spiritual and moral values, and the demonstration of achievements in domestic science and technology. In this regard, the need is growing for teachers who are capable of transmitting and preserving these value orientations. A requirement also embedded in the Professional Standard for Teachers.

However, on the other hand, even more significant is the fact that, in the process of shaping students' spiritual culture, the teacher themselves must be convinced of the truth of the ideas and values they uphold, and must build their own life in accordance with moral norms. Such a teacher must possess pedagogical culture (I.P. Podlasy, N.E. Shchurkova, A.M. Stolyarenko, I.F. Isaev, V.B. Uspensky, A.P. Chernyavskaya, L.A. Grigorovich, T.D. Martsinkovskaya) as a component of general culture. Specifically, they must: fulfill the role of mentor; act as a carrier of culture, embodying it within themselves; maintain a target orientation toward a personality-activity approach and a strategy of co-creation; conduct dialogue in communication with students to exchange spiritual-moral, emotional, and creative values; provide support for the creative development and self-development of the individual; and grant the individual the necessary space for making independent decisions and taking responsibility for their choices [4].

In this context, it is important for every teacher to ask themselves: «How do I appear in the eyes of my students? How often do I talk with them about topics unrelated to the taught discipline? Am I attentive to their questions? Am I open to simple human interaction with them? Can I serve as

an example for them in any way? How often do I analyze my own actions and behavior? » In our view, teachers are precisely the people who should be thinking about this, just as parents should.

Based on research [7; 8] and our own experience, we outline the main spiritual and moral characteristics of a teacher. First, competence in the field of ethics and culture, associated with possessing a developed system of representations regarding spiritual and moral values, cultural-historical heritage, and religious traditions–both regional and nationwide–along with the teacher's recognition of the significance of these orientations and their consistent application in professional and everyday life. Second, adherence to moral principles in one's own behavior, with awareness that one serves as an example of a bearer of spiritual and moral values, transmitting these orientations to those around them. Third, an integral characteristic of the teacher's personality is developed empathy and emotional receptivity–that is, the ability to empathize, sensitively perceive the emotional state of others, understand their feelings and needs, and demonstrate genuine care, attention, and authentic human responsiveness toward others. Fourth, it is impossible not to mention respect for cultural diversity, expressed as the teacher's ability to conduct productive dialogue with representatives of different cultures and religious beliefs, recognizing the value of diverse worldviews and traditions while maintaining one's own moral principles. Fifth, important is the capacity for meaningful self-reflection, expressed in the teacher's regular analysis of their own actions and motives from the standpoint of moral norms, which provides a foundation for self-knowledge and further self-improvement.

Seeking ways to change the situation associated with the low level of upbringing among young people, among internal prerequisites, we name teachers' awareness of the importance of their position specifically regarding the formation of students' spiritual and moral culture. At present, teachers with stable orientations and their own life strategy based on traditional Russian values are urgently needed; teachers who study and continuously master the spiritual experience of previous generations and the origins of Orthodox culture; teachers with a target orientation toward a personality-activity approach and a strategy of co-creation, as well as possessing developed reflective abilities and regularly practicing them.

Among external prerequisites, the following can be highlighted:

– There should be no accidental individuals in the field of education;

– In pedagogical universities, it is important to organize an educational module titled «Spiritual and Creative Values as the Foundation of a Teacher's Professional Development» and to involve future teachers in educational and professional situations of spiritual and creative content;

– In society, it is necessary to foster an attitude toward education not as a service. There cannot be an «educational service»; there can only be service to people, service to the younger generation—the future of our Motherland. On one hand, historically, sacrifice, heroism, and service have been important for the Russian person as the highest form of self-realization through creative labor [2]. On the other hand, with the change in attitude toward education as a service, attitudes toward the teaching profession itself have also changed, leading to a decline in its authority.

Thus, the modern teacher is a specialist in the field of education, upbringing, and personality development of students, who must possess a high level of spiritual and moral culture, morality, and sincere interest in constructive activity aimed at shaping a highly moral personality in future graduates. A high level of spiritual and moral culture implies a complex of qualities, values, and behavioral manifestations that reflect the teacher's deep inner work, their orientation toward higher ideals, and their capacity for moral self-improvement. This state is characterized by a harmonious combination of spiritual and moral aspects, manifested in the teacher's thinking, emotional responses, and concrete actions.

It is evident that the modern Russian state and society have a need for training specialists equipped with a developed system of spiritual and moral orientations, as well as the capacity to act in the interests of national development and global progress. A special role in this process is assigned to teachers.

References

1. Alexy II. Faith and science help each other // Fate and faith: conversations with scientists, priests, and the creative intelligentsia / Comp. V. Tomachinsky; ed. E. Birbraer. SergievPosad: Patriarchal Publishing and Printing Center, 1999. –224 p.

2. Bagdasaryan V.E. Traditional values and new worldview construction in Russia: problems and solutions // Bulletin of the State University of Education. Series: History and Political Sciences. –2024. –№ 1. –Pp. 8-25.

3. Kasatkin P.I. Value axiomatics of the educational space: abstract of Dr. of Philosophical Sciences dissertation. Moscow, 2018.–56 p.

4. Minaeva E.I. Pedagogical culture of the instructor as a condition for forming the spiritual culture of a student's personality // Siberian Pedagogical Journal. –2009. –№ 10. –Pp. 378–385.

5. On family and child upbringing. / Saint Luke (Voyno-Yasenetsky). –Moscow: Siberian Blagozvonitsa, 2010. –44 p.

6. Pasechkina T.N. Family relations in the era of digitalization: youth's perspective on the problem // Vyunovskie Readings – 2024: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference, held within the framework of the Year of the Family in the Russian Federation. –Voronezh: Publishing and Printing Center "NauchnayaKniga", 2024. –Pp. 56–60.

7. Ptitsyna E.V. Introducing the future teacher to national culture as an urgent problem of modernity // Problems of Modern Pedagogical Education. –2023. –№. 79-4. –Pp. 158–161.

8. SavelyevaN.Kh. The spiritual and moral image of a teacher at a departmental university in the context of modern higher education // Personality and Activity of the Teacher in the Context of Digital Transformation: Collection of Materials of the III All-Russian Scientific and Practical Conference, Zheleznogorsk, November 28, 2025. –Zheleznogorsk: FSBEI HE Siberian Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the EMERCOM of Russia, 2025.–319 p.

9. Modern university education: development trends and problems of transformation / ed. by T.A. Kostyukova, L.G. Smyshlyaeva. Tomsk: Tomsk State University Publishing House, 2023. –342 p.

10. Feldstein D.I. The changing child in a changing world: psychological and pedagogical problems of the new school // National Psychological Journal. –2010. №. 2(4). –Pp. 6–11.

@ Пасечкина Т.Н., 2026

УДК 37.04

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ, ВОЗВРАЩЁННЫХ ИЗ ПРИЁМНЫХ СЕМЕЙ В ДЕТСКИЙ ДОМ: РАБОТА С ТРАВМОЙ ВТОРИЧНОГО СИРОТСТВА

Александр Юрьевич Постников

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья, посвященная актуальной и остро стоящей проблеме — психолого-педагогической поддержке детей, переживших вторичное сиротство (возврат из приемной семьи в детский дом). Материал будет полезен как специалистам (педагогам-психологам, социальным работникам), так и студентам профильных вузов

Ключевые слова: *психолого-педагогическая поддержка, дети-сироты, приемные семьи, вторичное сиротство*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN RETURNED FROM FOSTER FAMILIES TO AN ORPHANAGE: WORKING WITH THE TRAUMA OF SECONDARY ORPHANHOOD

Alexander Yurievich Postnikov

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russian Federation

This article focuses on the urgent and pressing issue of psychological and pedagogical support for children who have experienced secondary orphanhood (return from foster care to an orphanage). The material will be useful for both professionals (psychologists and social workers) and students of specialized universities

Keywords: psychological and pedagogical support, orphans, foster families, secondary orphanhood

На современном этапе проблема возврата детей из приемных семей в детские дома остается крайне болезненной, несмотря на все усилия государства и общества по развитию семейных форм устройства детей-сирот. Часто можно услышать грубую аналогию – «сдали», как не подошедший товар. Однако за каждым таким случаем стоит личная трагедия ребенка, который вторично переживает предательство со стороны значимого взрослого.

В научный оборот прочно вошел термин «вторичное сиротство», обозначающее ситуацию, когда ребенок, уже утративший кровную семью, вновь теряет семью замещающую [2, с. 37]. Психологические последствия этого события часто тяжелее, чем последствия первичного сиротства. Если при первом попадании в учреждение ребенок младшего возраста может не иметь четких референтных моделей семьи, то возврат из приемной семьи — это крушение надежд и подтверждение установки «я плохой, меня нельзя любить». В связи с этим возникает острая необходимость в выстраивании особой системы психолого-педагогической поддержки, учитывающей специфику травмы данной категории детей.

Понимание причин возврата необходимо не для поиска виноватых, а для понимания глубины травмы ребенка и специфики дальнейшей работы с ним. Анализ литературы и практики позволяет выделить несколько ключевых групп факторов [3, с. 42]:

1. Неподготовленность и идеализация со стороны приемных родителей. Школы приемных родителей (ШПР) существуют во многих регионах, однако качество подготовки не

всегда отвечает реалиям. Как отмечают практики, кандидатам не всегда в полной мере транслируются возможные трудности, чтобы не отпугнуть их от идеи преемства. В результате взрослые оказываются не готовы к «проверочному» поведению детей, к проявлениям травмы привязанности, которая может обнаружиться не сразу, а спустя годы — в подростковом возрасте. Родители ждут благодарности и послушания, а сталкиваются с кризисами, что ведет к разочарованию.

2. Травматический опыт ребенка. Дети из учреждений пережили потерю, насилие, пренебрежение. По мере взросления в более безопасной среде приемной семьи эти травмы могут обостряться. Проблемы с поведением, учебой, воровство или уходы — это часто не «испорченность» и не плохая генетика, а способ сигнализировать о боли. Если семья не имеет ресурса или знаний для распознавания этих сигналов, напряжение нарастает и приводит к разрыву.

3. Отсутствие профессионального сопровождения. После оформления опеки многие семьи остаются один на один со своими проблемами. В небольших населенных пунктах может отсутствовать доступная психологическая помощь. Когда семья сталкивается с кризисом и не получает своевременной поддержки, возврат ребенка в детский дом начинает казаться единственным выходом.

4. Феномен «своих» и «чужих» детей. Психологически кровные дети получают от родителей больше «кредита доверия» и терпения к ошибкам. По отношению к приемному ребенку эта граница часто тоньше, и решение о возврате может быть принято быстрее, чем взрослые стали бы решать проблемы с кровным сыном или дочерью.

Ребенок, поступающий в детский дом после жизни в семье (даже если та была неидеальной), находится в состоянии острого стресса. Если для вновь поступившего малыша из неблагополучной кровной семьи детский дом может стать «тихой гаванью», то для «возвращенца» учреждение — это шаг назад, в казенный мир.

Исследователи выделяют несколько специфических черт таких детей [1, с. 897]:

Утрата базового доверия к миру. Если близкие люди однажды уже «выбросили» его, то ждать добра больше не от кого.

Обострение «комплекса сироты». Чувство ненужности, неполноценности, враждебности окружающего мира.

Двойная травма. К травме потери кровной семьи добавляется травма «предательства» приемной.

Деформация идентичности. Ребенок не понимает, кто он и где его место. Фраза «ты нам больше не сын/дочь» разрушает выстроенную картину мира.

Сложное поведение. Как следствие боли — агрессия, уходы в себя, суицидальные риски, либо полная апатия и потеря интереса к жизни.

Работа с «возвращенцами» требует от коллектива детского дома особого такта и профессионализма. Простое определение ребенка в группу по возрастному принципу недопустимо и травматично. Необходима поэтапная система, включающая диагностику, адаптацию и реабилитацию.

В практике учреждений, работающих с данной категорией детей, выделяются следующие ключевые направления деятельности психолого-педагогической службы:

1. Диагностический этап: оценка состояния.

При поступлении ребенка необходимо провести не просто формальную беседу, а углубленную диагностику его эмоционального состояния, уровня привязанности и наличия травматического опыта. Важно выявить, как долго ребенок прожил в семье, в каких отношениях он с приемными родителями сейчас (поддерживается ли связь, была ли обещана скорая встреча). Это позволяет спрогнозировать риски.

2. Прием и адаптация: создание безопасной среды.

Ребенок должен попасть в принимающую, а не просто в «контролирующую» среду. В этот период важно:

· Снять жесткую регламентацию. Для ребенка, жившего в семье, резкий переход к казарменным условиям детского дома (подъем по звонку, еда по расписанию, отсутствие личного пространства) усугубляет стресс. Важен индивидуальный подход.

· Обеспечить эмоциональную доступность взрослого. Воспитатель в этот период должен стать «буфером» между ребенком и системой. Как показывают исследования, в детских домах часто наблюдается дефицит теплого личностного общения, взрослые больше транслируют дисциплинарные требования. Для «возвращенца» это критично — ему нужно подтверждение, что он важен как личность, а не как единица группы.

3. Работа с травмой: отреагирование и принятие.

Основная цель психолога — помочь ребенку пережить чувство вины и стыда за возврат, которые ему часто транслировали приемные родители («ты плохо себя вел, поэтому мы тебя отдаем»). Ребенок должен пройти этапы отрицания, гнева, торга и прийти к принятию ситуации.

Индивидуальная терапия: арт-терапия, песочная терапия, техники снятия напряжения.

Формирование жизнестойкости: помощь в поиске личностных ресурсов для преодоления кризиса.

4. Работа с историей жизни.

Важно помочь ребенку не вычеркнуть приемную семью из жизни, а интегрировать этот опыт в свою историю, какой бы болезненной она ни была. Это снижает риск «диссоциации» и отрицания собственного прошлого. В некоторых случаях, если это не угрожает безопасности, возможна работа по сохранению позитивных воспоминаний о хороших моментах жизни в семье.

5. Психолого-педагогический консилиум и определение маршрута.

На основе данных диагностики коллектив специалистов (психолог, соцпедагог, воспитатели, медики) определяет образовательный маршрут ребенка и стратегию работы с ним. Важно решить, в какую именно группу определить ребенка, учитывая психологическую совместимость с другими детьми и воспитателями.

В современной науке предлагается рассматривать ситуацию возврата не только как катастрофу, но и как точку роста. Концепция педагогического содействия предполагает, что взрослые помогают подростку использовать создавшиеся обстоятельства (осмысление ошибок, переоценка ценностей) в качестве ресурса для дальнейшего развития.Задача педагога — перевести фокус ребенка с мучительного вопроса «почему меня опять бросили?» на конструктивный: «что я могу делать дальше?», «какие у меня есть цели?». Это требует высочайшего уровня педагогической культуры и веры в ребенка.

Возврат ребенка из приемной семьи — это не финал его истории, а тяжелый этап, который при грамотной психолого-педагогической поддержке можно преодолеть с наименьшими потерями для личности. Детские дома сегодня должны отходить от модели «содержания» детей к модели реабилитации и временного убежища, где ребенок получает необходимую терапию и готовится к новой попытке обрести семью.Главное условие эффективности такой работы — это признание права ребенка на его чувства (гнев, обиду, боль) и обеспечение ему проживания этой боли в атмосфере принятия и поддержки со стороны профессионального и неравнодушного взрослого. Только так можно разорвать порочный круг «отказ — травма — недоверие — новый отказ».

Библиографические ссылки:

1. Асламов Л. А., Мухамедрахимов Р. Ж., Туманьян К. Г. Преждевременное прерывание воспитания приемных детей в замещающих семьях: обзор российских и зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 4. С. 888–906.

2. Власова, Н.В., Баринова, В.С. Психологическая профилактика вторичного сиротства: мотивирование приемных родителей на взаимодействие со службами сопровождения //Вестник практической психологии образования/ 2025. №22(2).С. 35–47.

3. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании //М.: Педагогика. – 1996. - Москва: УВЦ "Инноватор", 1996. - 72 с.

4. Махнач А. В., Лактионова А. И.,Постылякова Ю. В., Лотарева Т. Ю.Жизнеспособность замещающей семьи: профилактика отказов от приемных детей. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – 223 с.

@ Постников А. Ю., 2026

УДК 330

ЭВОЛЮЦИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ПОНЯТИЮ И СУЩНОСТИ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА»

Анастасия Сергеевна Присягина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, Российская Федерация

В работе систематизируются взгляды на сущность поддержки, прослеживается путь от модели социальной коррекции к антропоцентрической парадигме. Наиболее значимым результатом является сравнительный анализ концепций О. С. Газмана и В. И. Слободчикова, что позволяет глубже понять механизмы содействия развитию личности в современных социокультурных условиях. Работа применима для теоретического обоснования программ психолого-педагогического сопровождения в различных институтах воспитания.

Ключевые слова: *педагогическая поддержка, эволюция подходов, О. С. Газман, В. И. Слободчиков, субъектность, антропологический подход.*

EVOLUTION OF THEORETICAL APPROACHES TO THE CONCEPT AND ESSENCE OF "PEDAGOGICAL SUPPORT"

Anastasiya Sergeevna Prisyagina

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russian Federation

The paper systematizes views on the essence of support, tracing the evolution from the social correction model to the anthropocentric paradigm. The most significant result is a comparative analysis of the concepts developed by O. S. Gazman and V. I. Slobodchikov, which provides a deeper understanding of the mechanisms for promoting personal development in contemporary sociocultural conditions. This work is applicable for the theoretical substantiation of psychological and pedagogical support programs in various educational institutions.

Keywords: *pedagogical support, evolution of approaches, O. S. Gazman, V. I. Slobodchikov, subjectivity (agency), anthropological approach.*

В современной педагогической науке вопрос поддержки личности приобретает статус фундаментальной проблемы. В условиях быстрой смены социальных стандартов традиционные методы контроля и «формирования» личности по заданному образцу утрачивают свою эффективность. На первый план выходит задача содействия самоопределению и саморазвитию человека. Теоретическое осмысление эволюции понятия «педагогическая поддержка» необходимо для понимания того, как менялись отношения между воспитателем и воспитанником и какая модель взаимодействия является наиболее адекватной вызовам XXI века.

Новизна заключается в выявлении концептуальных различий и преемственности между ведущими направлениями отечественной педагогики поддержки — проблемным (О. С. Газман) и антропологическим (В. И. Слободчиков). Работа позволяет увидеть поддержку не как статичный метод, а как динамично развивающуюся гуманитарную практику.

Цель исследования – теоретически обосновать этапы эволюции педагогической поддержки и раскрыть изменение её сущности в отечественной педагогике.

В российской науке слова «педагогическая поддержка» прошли долгий путь. Сначала так называли просто помощь в трудную минуту. Сегодня это уже целая философия - особый

взгляд на отношения взрослого и ребенка. Чтобы понять эту разницу, необходимо сопоставить взгляды двух известных ученых - О. С. Газмана и В. И. Слободчикова.

Олег Семёнович Газман, один из первых, кто серьезно заговорил о поддержке в российской педагогике. Он заложил фундамент теории, рассматривая поддержку через призму «педагогики свободы». Главная мысль его проста: ребенка не нужно насильно лепить по заданному образцу. Задача взрослого заключается в том, чтобы помочь ребенку стать свободным, научиться самому принимать решения и отвечать за них. Для него сущность поддержки заключалась в превентивной и оперативной помощи ребенку в решении его индивидуальных проблем [2, с. 45]. Ключевым элементом здесь является проблема. Взрослый вступает во взаимодействие с ребенком в тот момент, когда перед ним возникает барьер, мешающий самостоятельному движению.

Виктор Иванович Слободчиков, известный психолог и антрополог. Он предложил более широкую, антропологическую трактовку. Он рассматривает поддержку как процесс созидания «событийной общности», то есть когда люди не просто находятся рядом, а проживают что-то важное вместе [4, с. 105]. Сущность поддержки здесь не ограничиваетсяреакцией на возникшую проблему. Это постоянная деятельность по созданию условий, в которых ребенок может состояться как личность.

Таким образом, если подход О.С. Газмана можно определить как функционально-проблемный, то подход В.И. Слободчикова является экзистенциально-антропологическим. Синтез этих взглядов позволяет рассматривать поддержку как многогранный процесс содействия развитию личности.

Как отличить воспитание от поддержки? Всё зависит от функциональной роли взрослого: выступает ли он в роли транслятора норм или помощника в преодолении индивидуальных трудностей. В первом случае взрослый создает условия для усвоения опыта, во втором для самостоятельного осознания проблемы и поиска решения. На практике эти процессы дополняют друг друга: оперативная помощь в кризисных ситуациях сочетается с системной работой по их предотвращению. Именно интеграция этих подходов позволяет рассматривать педагогическую поддержку как комплексный процесс содействия личностному самоопределению.

Таким образом, ретроспективный анализ эволюции подходов к понятию педагогической поддержки выявляет закономерный переход от стратегии прямой помощи к идее личностной поддержки».

Трансформация теоретических взглядов в России неразрывно связана с изменением государственных приоритетов и образовательных парадигм:

Советский период (модель «педагогической помощи»): В середине и второй половине XX века термин «поддержка» практически не использовался. Взамен оперировали понятием «педагогическая помощь», которая базировалась на принципах коллективизма. Сущность помощи заключалась в социальной коррекции «подтягивании» ребенка до общепринятой нормы [1, с. 12].

Современная Россия (парадигма субъектности): С 1990-х годов произошел переход к модели «педагогической поддержки». Это ознаменовало признание безусловной ценности индивидуальности и субъектности ребенка. Современные исследователи подчеркивают, что сегодня произошел окончательный переход к парадигме субъектности [3, с. 48]. Эволюция привела к тому, что педагогическая поддержка перестала быть разовым актом помощи в беде, превратившись в системную характеристику качественного воспитания [5, с. 21].

Теоретический анализ эволюции понятия показал, что педагогическая поддержка прошла путь от директивной «помощи» до гибкого «сопровождения» индивидуального роста. Современная сущность педагогической поддержки заключается в создании безопасной событийной среды, где любая проблема ребенка становится точкой его личностного роста при бережном и постоянном содействии взрослого.

Библиографические ссылки:

1. Анохина, Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Новые ценности образования. — 1996. — № 6. — С. 12–15.
2. Газман, О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. — Москва : Агрегат, 2002. — 296 с.
3. Игнатович, В. К. Проектирование индивидуальных образовательных результатов учащихся как содержательная основа педагогической поддержки // Педагогика. — 2023. — Т. 87, № 4. — С. 45–52.
4. Слободчиков, В. И. Антропология образования как основа педагогической поддержки личности // Психологическая наука и образование. — 2024. — Т. 29, № 1. — С. 102–115.

© Присягина А.С.., 2026

УДК 159.99

ОБОСНОВАННОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ АРТ-ТЕРАПИИ ПРИ КОРРЕКЦИИ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В ПЕРИОД СЕССИИ.

Степан Юрьевич Роснянский

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская федерация

В статье рассматривается психологический аспекты экзаменационного стресса студентов в период сессии и возможность применения арт-терапии как инструмента для психокоррекции при экзаменационном стрессе у студентов. Подробно раскрывается тема экзаменационного стресса и его влияния на эмоциональное и когнитивное состояние студентов, из чего следует важность коррекции эмоционального состояния студентов в период экзаменов. Для коррекции предлагается использовать арт-терапию, как эффективный инструмент мягкого воздействия на психику, стабилизирующий эмоциональное состояние и снижающий последствия экзаменационного стресса.

Ключевые слова: *стресс экзаменационный, стресс ученический, стресс эмоциональный, арт-терапия, нормализация психоэмоционального состояния.*

JUSTIFICATION OF THE USE OF ART THERAPY IN CORRECTING EXAMINATION STRESS IN STUDENTS OF THE PSYCHOLOGY FACULTY DURING THE SESSION PERIOD.

StepanYuryevich Rosnyansky

Siberian State University of Science and Technology named after Academician M. F. Reshetnev

The article examines the psychological aspects of students' exam stress during the session period and the possibility of using art therapy as a tool for psychocorrection of students' exam stress. The article provides a detailed analysis of exam stress and its impact on students' emotional and cognitive state, highlighting the importance of addressing students' emotional well-being during the exam period. The article suggests using art therapy as an effective tool for gentle mental intervention, which can help stabilize students' emotional state and reduce the consequences of exam stress.

Keywords*: exam stress, student stress, emotional stress, art therapy, normalization of psychoemotional state.*

В наше время все больше повышаются требования к развитию личности, ее способности к адаптации в быстро меняющейся социальной среде. Способность личности выдерживать стресс таким образом, особенно актуальна именно сейчас.

По результатам исследований Кузнецовой Н. В. и Сапунова Ю. С. 85% обучающихся студентов показали наличие ученического стресса, который компенсируется различными способами – сном, прогулками, физическим упражнениями, творчеством[8]. Однако высокие нагрузки и тревожность тем не менее остаются значимым фактором, влияющим на обучаемость. Стресс по своей сути – это механизм адаптации человека на изменение условий, на превышение напряжения любой природы, в том числе на психологическое напряжение [7]. Любой экзамен – это источник такого нервного напряжения, так как помимо страха не справится, перед студентом еще стоит задача сдать сессию вовремя, чтобы не лишиться стипен-

дии или не попасть в список отчисленных, а значит – не получить нужную профессию и лишиться запланированного будущего. Все это создает сильное нервное напряжение, которое само по себе влияет на психологическое состояние и может вызвать эмоциональное выгорание, которое, в свою очередь, может привести к проблемам на экзамене.

Экзаменационный стресс, по данным исследований, занимает одну из лидирующих позиций у школьников старших классов и студентов ВУЗов и колледжей [10]. Важно отметить, что стресс не начинается во время экзаменов [5]. Первые признаки стресса появляются задолго до начала сессии, уже в течении семестра студент понимает, что скоро предстоят экзамены, он начинает подготовку, растет тревожность, выделяются гормоны стресса, эмоциональное состояние становится нестабильным, возникают вспышки раздражительности и периоды депрессии.

Стресс может иметь разные формы – физическую, эмоциональную, социальную. Физические появления стресса – это психосоматические проблемы со здоровьем, связанные с влиянием гормонов стресса на центральную нервную систему, сердечно-сосудистую, гормональную системы и др. Эмоционально стресс проявляется депрессивными состояниями, тревожностью, раздражительностью и эмоциональным выгоранием [3]. Помимо эмоционального фона, при стрессе страдают интеллектуальные возможности студентов [5]. В первую очередь это касается памяти и внимания. При стрессе в коре головного мозга образуется стрессорная доминанта, вокруг нее формируются мысли и переживания, усугубляющие эмоциональное состояние и оттягивающие внимание на себя. Возникает рассеянность внимания, сложности с концентрацией на материале, постоянное отвлечение.

Постоянное влияние доминанты на мысли перегружает сознание тревожностью и бесконечному поиску решения проблем, чем вызывает перегрузку оперативной памяти, к тому же гормоны стресса, влияя на физиологию мозга, ухудшают воспроизведение полученной информации, а при сильном стрессе может нарушится взаимодействие между полушариями мозга, начинает доминировать правое полушарие, как менее логичное и более эмоциональное, а значит, ухудшаются способности построения логических цепочек, что нарушает когнитивные функции.

Социальные последствия стресса – изоляция, снижение мотивации к обучению, ухудшение межличностного взаимодействия [9]. Чтобы минимизировать эти последствия, студенту стоит позаботится о своем психологическом благополучии заранее. Для профилактики и снижения уровня стресса в период сессии нами предлагается использовать приемы арт-терапии.

Арт-терапия имеет давнюю историю, а в сочетании с современным подходом применяется для коррекции психологических состояний через творческую работу [4]. В арт-терапии используется деятельностная теория и культурно-исторический подход Л. С. Выготского, который много внимания уделял творчеству как инструменту развития личности через самовыражение и взаимодействие с внешней средой [11].

Арт-терапия может выполнять несколько функций при обучении студентов:

1. Эмоционально-разгрузочная. С помощью арт-терапии снижается тревожность путем невербального выражения эмоций.
2. Коммуникативно-развивающая – некоторые формы арт-терапии способствуют развитию коммуникации, обучают спокойно относится к своим ошибкам и критике окружающих.
3. Мотивационная – повышение интереса к обучению за счет снижения уровня напряжения и включения в учебу творческого компонента.
4. Рефлексивная – позволяет озвучить, отразить свои состояния и получить обратную связь.

Все эти воздействия в комплексе способствует наработке навыка управления эмоциональным состоянием в период стресса и снижают последствия стресса на психику студента.

В арт-терапии есть несколько направлений – музыко-терапия, танцедвигательная терапия, изотерапия, цветотерапия, драма-терапия, библиотерапия, сказкотерапия и др. Все они могут быть эффективными при правильном подборе и применении [4]. Арт-терапия в психологии применяется для нормализации психоэмоционального состояния человека поскольку представляет собой мягкий способ воздействия на психоэмоциональную сферу и позволяет преодолевать проблемы, связанные с эмоциональным напряжением, проблемами самооценки, тревожностью и другими психологическими сложностями [6]. Арт терапия открывает широкие возможности в психотерапии: она подходит для работы с людьми всех возрастов и может быть, как основным методом, так и дополнять другие терапевтические подходы. Арт-терапия в настоящее время применяется как в образовании и психологии, так и в некоторых областях медицины практически во всем мире.

Применение изотерапии для снижения уровня стресса неоднократно описано различными исследователями и доказало свою эффективность. При этом использовалась как активная изотерапия, которая включала в себя творческое занятие группы по изобразительному искусству, так и пассивная изотерапия, которая подразумевает просмотр картин с позитивным сюжетом.

Так, при занятии изобразительным искусством группы курсантов, тревожность и уровень стресса показали значительное снижение, повысилась мотивация к учебе, улучшилось социальное взаимодействие [2].

Но даже пассивная изотерапия, которая выражается в просмотре специально отобранных картин с позитивным сюжетом, дает выраженный терапевтический эффект и снижает уровень стресса [1].

Учитывая все вышесказанное, мы предлагаем в период сессии проводить для студентов психологического факультета занятия по арт-терапии. Предлагается работать через рисунки с эмоциональным состоянием в период сессии, отображая свою тревожность, неуверенность, страх перед экзаменом, и корректировать эти состояния с помощью цвета и рисунка. В таком случае студенты получают опыт практического применения метода, могут изучить, как проводятся занятия, и одновременно решить свои психологические проблемы, связанные с ученическим стрессом. Предполагаем, что это положительно скажется на успеваемости студентов и снизит последствия стресса. Для этого мы разрабатываем программу арт-терапии, в которой главный упор делается на выражение эмоций с помощью цветов и символов, в комплексе с элементами телесно-ориентированной терапии. Исследование еще не завершено, в дальнейшем будут опубликованы результаты, которые покажут эффективность такого подхода терапии для студентов психологического факультета в период сессии.

Библиографические ссылки:

1. Деулин Д.В. Использование метода пассивной изотерапии в целях снижения уровня тревожности студентов после негативного информационного воздействия / Д. В. Деулин– Текст : непосредственный // сборник публикаций по итогам международной научно-практической конференции перспективы развития российского общества в условиях вызовов современного мира – Москва : ООО «СКИ», 2022.С. 39-47.

2. Деулин Д.В., Алексеев Д.Е., Усачева И.В. Психологическая коррекция негативного эмоционального состояния курсантов образовательной организации МВД России методом изотерапии / Д. В. Деулин, Д. Е. Алексеев, И. В. Усачева – Текст : непосредственный // Материалы I Международного молодежного научного форума экстремальная психология в экстремальном мире;под редакцией А.В. Кокурина, В.И. Екимовой, В.Е. Петрова, В.М. Позднякова.Москва : – Московский государственный психолого-педагогический университет,2019. – С. 55-59.

3. Изард К. Э. Эмоции человека : учебное пособие / Е. Кэррол, К. Э. Изард, под ред. Л. Я. Гозмана, М. С. Егоровой. – Москва : Издательство Московского университета, 1980. – 439 с. – Текст: непосредственный.

4. Капичина Е.А., Границина А.А. Арт-терапия как метод психокоррекции: история возникновения и становления /Е. А. Капичина, А. А. Границина – Текст : непосредственный // Сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции Трансформация российской науки в эпоху информационного общества.– Москва : Центр развития образования и науки, 2024. – С. 154-165.

5. Колпащиков Д. Р., Черезова М. Н., Черанёва Е. В., Толстоброва М. В., Еремия А. К., Часовских О. В., Чучалина Н. Н., Окулова И. И., Эмоциональный экзаменационный стресс. профилактика экзаменационного стресса / Д. Р. Колпащиков, М. Н. Черезова, Е. В. Черанёва, М. В. Толстоброва, А. К. Еремия, О. В. Часовских, Н. Н. Чучалина, И. И. Окулова. – Текст непосредственный // Сборник трудов четвертой научно-практической конференции клиническая и экспериментальная морфология и гистология студентов и молодых ученых с международным участиемпод редакцией М. П. Разина. – Киров : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кировский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, 2019. – С. 3-17.

6. Копытин А. И. Практикум по арт-терапии / А. И. Копытин. Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 443 с. – Текст : непосредственный.

7. Кузнецова Е. В. Психология стресса и эмоционального выгорания : учеб. пособие для студентов факультета психологии / Е. В. Кузнецова, В. Г. Петровская, С. А. Рязанцева. – Новосибирск : Немо Пресс, 2012. – 94 с. – Текст : непосредственный.

8. Кузнецова Н. В., Сапунов Ю. С. Помощь физических упражнений в борьбе с экзаменационным стрессом / Н. В. Кузнецова, Ю. С. Сапунов. – Текст непосредственный // Тюменский государственный медицинский университет, статья в сборнике трудов конференции стратегия формирования здорового образа жизни населения: экосистемный подход и цифровая трансформация Материалы XXII Международной научно-практической конференции, посвященной памяти д.п.н., профессора В.Н. Зуева. – Тюмень : ООО «Вектор БУК», 2024. – С. 164-166.

9. Медведев В. И. Устойчивость физиологических и психофизиологических функций человека при действии экстремальных факторов / В. И. Медведев. – Ленинград : Наука, 1982. – 103 с. – Текст : непосредственный.

10. Михалева, О.С. Профилактика экзаменационного стресса у студентов / О.С. Михалева – Текст : непосредственный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 33-1 – С. 58-61

11. Ситдикова Г.Р. Использование арт-терапии для повышения мотивации к изучению иностранного языка / Г.Р. Ситдикова, Л.А. Малахова, З.Н. Серова – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 387-389.

© Роснянский С.Ю.., 2026

УДК 159,9

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Татьяна Алексеевна Самарина, Дмитрий Николаевич Девятловский

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В данном исследовании освещается проблема эмоционального выгорания в академической среде, уделяя особое внимание преподавателям высших учебных заведений. Анализируются проявления этого феномена в данной профессиональной группе, раскрывается взаимосвязь личностных особенностей и склонности к выгоранию. Кроме того, в работе представлены эффективные стратегии профилактики эмоционального выгорания, призванные поддержать благополучие педагогического состава.

Ключевые слова: *эмоциональное выгорание, личностные детерминанты, особенности личности, профилактика.*

FEATURES OF PREVENTING EMOTIONAL BURNOUT AMONG HIGHER EDUCATION FACULTY STAFF

Tatyana AlekseevnaSamarina, Dmitry Nikolaevich Devyatlovsky

Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev, Krasnoyarsk, Russian Federation

This study examines the emotional burnout of university faculty. It describes the characteristics of emotional burnout, links personality determinants and emotional burnout, and provides methods for preventing emotional burnout in university faculty.

Keywords*: emotional burnout, personality determinants, personality traits, prevention.*

Актуальность темы профилактики эмоционального выгорания обусловлена важностью профессии преподавателя высшего учебного заведения, его вклада в развитие общества во всех сферах. Эмоциональное выгорание – серьезная проблема для всех, кто работает в профессиях, связанных с обучением. Так, принятие эмоций, высокая социальная ответственность, переживание чужих проблем и вовлеченность в профессию накладывает сильный эмоциональный отпечаток, что приводит к эмоциональному выгоранию. Не смотря на то, что в последние годы в системе высшего образования активно вводится воспитательная работа и профилактические меры для эмоционального выгорания студентов, каких либо специальных мер для профилактики преподавателей выявлено не было. В связи с этим, исследования, посвященные профилактики эмоционального выгорания преподавателей высших учебных заведений несут в себе особую важность и актуальность.

Цель исследования состоит в определении эффективных способов профилактики эмоционального выгорания преподавателей высших учебных заведений. Для достижения данной цели проводится анализ соответствующей научной литературы, проведение диагностики и анализа данных среди 30ти преподавателей СибГУ им. М.Ф. Решетнева, кафедры технологии и оборудования лесозаготовок. Для решения поставленных в работе задач использовались общенаучные методы, частнонаучные методы, а также специальные психологические методы. В результате исследования делаются выводы, направленные на содействие решению проблемы эмоционального выгорания преподавателей.

Рассмотрим определение эмоционального выгорания. Т.В. Форманюк определяет эмоциональное выгорание как состояние, возникающее в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующего «освобождения» от них, развивающееся на фоне хронического стресса и ведущее к истощению эмоционально-энергических и личностных ресурсов работающего человека [3]. А.А. Рукавишников рассматривает эмоциональное выгорание как «устойчивое, прогрессирующее, негативно окрашенное психологическое явление, которое характеризуется психоэмоциональным истощением, развитием дисфункциональных установок и поведения на работе, потерей профессиональной мотивации» [2]. В рамках данного исследования мы рассматриваем эмоциональное выгорание как психологическое состояние, вызванное профессиональным стрессом, связанным с социальной направленностью работы, имеющим ряд стадий. Достаточно подробно изучается влияние эмоционального выгорания на организм. Так, эмоциональное выгорание снижает физическую и эмоциональную активность. Эмоциональное выгорание также провоцирует чувство неудовлетворенности своими силами, своей профессиональной деятельностью. Важной особенностью эмоционального выгорания для преподавательской деятельности выступает снижение эмпатии, одной из главнейших личностных детерминант в работе преподавателя.

Рассмотрим определение личностных детерминант и их влияние на эмоциональное выгорание. С.А. Минюрова и И.В. Заусенко [1] определяют личностные детерминанты как группы факторов, определяющих формирование и развитие личности. Так, личностные особенности преподавателей зависят от социальных и биологических причин. Биологические причины зависят от самой личности, состояния здоровья и развития. Социальные причины во многом формируются благодаря социальной среде. Так, как педагог ставит своей основной целью обучение личности, социальные причины выступают на передний план.

Для выявления влияния личностных детерминант на эмоциональное выгорание была проведена диагностика в группе преподавателей из 30 человек СибГУ им. М.Ф. Решетнева. В исследовании применялись следующие методики:

- «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко);
- «Тест самоактуализации» (САТ) Э. Шострома, в адаптации Ю. Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз;
- «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) (Д.А. Леонтьев).

Так, в процессе анализа, а также интерпретации результатов согласно t-критерию Стьюдента, было выявлено, что на стадии эмоционального выгорания наибольшую роль оказывают такие личностные детерминанты как поддержка (необходимость поддержки коллег и близких), ощущение времени (восприятие себя в конкретном времени), гибкость поведения (способность ориентироваться на ситуацию), спонтанность, удовлетворенность собственным положением и профессиональной практикой, а также локус контроля - я.

На основании проведенной диагностики были выявлены критерии и детерминанты, на которые необходимо ориентироваться при проведении профилактической работы. Также стоит учитывать, что преподаватели высших учебных заведений могут негативно воспринимать курсы, направленные на их психоэмоциональное благополучие, воспринимая их как дополнительную занятость.

На основе теоретического и практического анализа, были определены следующие методы и приемы, которые необходимо использовать для профилактики эмоционального выгорания.

Мозговой штурм – используется для стимуляции высказываний по теме или вопросу. Участники высказывают идеи или мнения, которые фиксируются ведущим на ватмане или доске, а мозговой штурм продолжается до тех пор, пока не истощатся идеи или кончится отведенное для мозгового штурма время.

Групповая дискуссия – способ организации совместной деятельности участников под руководством ведущего с целью решить групповые задачи или воздействовать на мнения и установки участников. Метод позволяет: рассмотреть проблему с разных сторон, выяснить

персональные позиции и личные точки зрения участников; ослабить скрытые конфликты; повысить активность участников дискуссии; повысить интерес участников к проблеме и мнению других; удовлетворить потребность в признании и уважении.

Ролевое моделирование – эта форма может осуществляться в рамках драматических представлений, ролевых и деловых игр. Участники пытаются действовать так, как в реальной жизни, или так, как они хотели бы действовать в реальности. Ролевое моделирование также реализуется при помощи готовых карт, сценариев, концепций деятельности.

Анкетирование, интервью, опрос, беседа. Эти методы предполагают набор вопросов, которые предъявляются обследуемым в устной (интервью) или письменной форме (анкета).

Решение кейсов – техника обучения, использующая описание реальных педагогических ситуаций, которые надо проанализировать разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них.

Группы поддержки – небольшой коллектив единомышленников.

Социально–психологический тренинг – активное социальнопсихологическое обучение, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений, опыта в области межличностного общения.

Арт–терапия – направление в психологической коррекции, основанное на применении искусства и творчества.

Сказка–терапия – психологическое воздействие на личность через сказки, способствующее коррекции проблем и развитию личности.

Комбинирование данных приемов позволяет снизить эмоциональное выгорание, поскольку направлено прежде всего на решение проблемных вопросов, которые напрямую влияют на выгорание.

Исходя из диагностики исследования, было выявлено, что программа должна решать следующие задачи:

- способствовать развитию адекватного восприятия своей жизненной позиции;
- сформировать позицию гибкости поведения;
- оказать влияние на формирование положительной самооценки, адекватное восприятие своих достоинств и недостатков;
- выработка спонтанности;
- развить самопринятие как способность личности;
- улучшить восприятие природы людей;
- развить способность к общению в субъект–объектном ключе;
- развить способность к внутреннему локусу контроля (локус контроль–Я).

Развитие способности жизни настоящим осуществляется через восприятие информации об осознании деятельности, а также посредством упражнений, направленных на поиск путей достижения целей.

Поддержка усваивается за счет самой группы поддержки. Работа в группе поддержки ориентирована на поддержку, коррекцию самооценки, приобретение опыта уверенного поведения.

Гибкость развивается за счет отказа от неэффективных установок и стратегий поведения. Это достигается через совместную выработку оригинальных подходов к решению проблемных ситуаций, ориентацию на нравственные принципы при выборе стратегии поведения.

Развитие спонтанности происходит за счет моделирования и создания ситуации успеха. Это также достигается через профессиональное вовлечение. Достаточно важным элементом выступает планирование карьеры, овладение способами постановки профессионального целеполагания.

Эффективная стратегия оценки собственных успехов и адекватного восприятия личностных особенностей способствует развитию самопринятия. Это достигается за счет организации упражнений, направленных на самопознание.

Развитие представлений о природе людей достигается за счет обучения пониманию способов выражения чувств, в том числе невербальных. Также необходимо развивать эмпатию, сопереживание. Для развития эмпатических способностей можно использовать как социально–психологический тренинг, позволяющий повысить компетентность в области общения и приобрести навыки межличностного общения, так и отдельные приемы (например, «Подстановка мотива», «Положительное подкрепление»).

Способствовать развитию контактности в рамках профилактической программы возможно посредством социально–психологических тренингов, деловых игр, направленных на обучение эффективным стилям коммуникации и разрешению конфликтных ситуаций. Контактность также развивает положительное отношение к миру и лицам, понимание, что сфера профессиональной деятельности во многом имеет место работы с людьми, личностями которые также как и преподаватель имеют эмоции, могут воспринимать и не воспринимать информацию, критику в определенных ситуациях.

В ходе развития способности к интернальному локусу контроля мы обращаем внимание на модальность контроля (формирование в качестве ведущего регулятора поведения чувства ответственности). В рамках данного блока рекомендуются упражнения, решение кейсов, направленные на формирование модальности ответственности в значимых ситуациях, акцентирование внимания на ситуации. При решении кейса надо ознакомиться с ситуацией, прочитать ситуацию и придумать возможные варианты ответных действий, имеющих тот или иной вид интернального локуса контроля.

Программа ориентирована на преподавательский состав, однако необходимо учитывать особенности личности преподавателя и степень его эмоционального выгорания. Так, сохраняется проблема вовлеченности и искренности в выполнении упражнений и заданий. Для многих преподавателей существует проблема распределения личного времени, несколько сфер деятельности, а также отсутствие вовлеченности к иным аспектам работы. Для достижения наиболее эффективного результата необходимо создать мотивационный момент, убедить преподавателей в необходимости реализации программы. Этого можно добиться личной беседой с опорой на входной тест, который может способствовать получению мотивации к работе над эмоциональным выгоранием.

Таким образом, особенностьпрофилактики эмоционального выгорания состоит в учете личностных детерминант, необходимости реализации методов и специальных задач. Реализация программы, включающей данные методы и задачи, позволит снизить уровень эмоционального выгорания преподавателей вуза. В процессе практического исследования, программа, содержащая данные задачи и методы, была апробирована и после проведена итоговая диагностика. Согласно диагностике, реализация программы профилактики эмоционального выгорания преподавателей вуза позволила снизить проявление стадий эмоционального выгорания. Благодаря программе, общий уровень эмоционального выгорания опытно-экспериментальной группы снизился на 27%.

Библиографические ссылки:

1. Минюрова С.А., Заусенко И. В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагогов Педагогическое образование в России, 2023. – №1. – С. 45 – 47.
2. Рукавишников А.А., Соколова М.В. Шкала эмоциональной возбудимости. – Ярославль, 2016. – 162 с.
3. Форманюк Т.В. Синдром эмоционального сгорания, как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 2024. – №6. – С. 57-64.

@ Самарина Т.А., Девятловский Д.Н., 2026

УДК 159.9.07

МЕСТО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дамир Ильдарович Ситдиков

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье представлен теоретический анализ проблемы профессионального становления личности через призму интеграции когнитивных и аффективных процессов. Рассматривается место эмоционального интеллекта в структуре психологической готовности к профессиональной деятельности. Обосновывается идея о том, что способность к пониманию и регуляции эмоций выступает не просто как дополнительный навык, а как фундаментальный компонент, связывающий мотивационный, когнитивный и операциональный уровни готовности молодого специалиста.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, психологическая готовность, профессиональная деятельность, профессиональное становление, саморегуляция, адаптация.*

THE PLACE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Damir Ildarovich Sitdikov

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article presents a theoretical analysis of the problem of professional identity development through the prism of integrating cognitive and affective processes. The place of emotional intelligence in the structure of psychological readiness for professional activity is considered. The idea is substantiated that the ability to understand and regulate emotions acts not just as an additional skill, but as a fundamental component connecting the motivational, cognitive, and operational levels of readiness of a young specialist.

Keywords*: emotional intelligence, psychological readiness, professional activity, professional development, self-regulation, adaptation.*

Проблема успешного перехода от этапа профессионального обучения к непосредственной практической деятельности традиционно является одной из наиболее острых в педагогической и возрастной психологии. В условиях современной реальности, характеризующейся высокой степенью неопределенности, динамичностью социальных процессов и возрастающими требованиями к стрессоустойчивости работников, классическая парадигма подготовки специалистов претерпевает существенные изменения. Обладание исключительно академическими знаниями и узкопрофессиональными компетенциями (*hard skills*) уже не гарантирует успешной адаптации молодого специалиста на рабочем месте. На первый план выходят так называемые «гибкие навыки» (*soft skills*), среди которых ключевую позицию занимает эмоциональный интеллект [7, с. 45].

Психологическая готовность к профессиональной деятельности представляет собой сложное, многоуровневое образование. В отечественной психологии данная категория традиционно рассматривается как целостное состояние личности, включающее в себя осознание своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия и мобилизацию сил в соответствии с условиями и задачей [6, с. 112]. Однако длительное время в исследованиях профессиональной готовности доминировал когнитивно-

деятельностный подход, оставляющий аффективную сферу субъекта труда на периферии научного внимания. Считалось, что эмоции в профессиональной среде скорее являются фактором, дезорганизующим деятельность, нежели ресурсом для ее оптимизации.

Смещение фокуса в сторону изучения позитивной роли эмоций в регуляции деятельности произошло благодаря развитию концепции эмоционального интеллекта (Дж. Майер, П. Сэловей, Д. Гоулман, Д.В. Люсин и др.). Эмоциональный интеллект, понимаемый как способность личности к распознаванию, пониманию эмоций и управлению ими (как собственными, так и эмоциями других людей), открыл новые перспективы для анализа профессионального становления. Стало очевидным, что способность к эмоциональной саморегуляции и эмпатии напрямую влияет на то, как молодой специалист справляется с нормативными кризисами начала профессионального пути.

В связи с этим возникает необходимость глубокого теоретического переосмысления структуры психологической готовности и интеграции в нее конструкта эмоционального интеллекта. Целью данного исследования является теоретический анализ роли и места эмоционального интеллекта в архитектонике психологической готовности личности к профессиональной деятельности. Понимание механизмов взаимодействия аффективных и когнитивных компонентов готовности позволит в дальнейшем разрабатывать более эффективные программы психологического сопровождения молодых специалистов на этапе их вхождения в профессию.

Для того чтобы определить место эмоционального интеллекта в структуре психологической готовности к труду, необходимо обратиться к сущности самого конструкта. Исторически в психологии долгое время существовало противопоставление аффективной и когнитивной сфер психики. Однако еще Л.С. Выготский указывал на существование динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов [4, с. 250]. Эта мысль о неразрывной связи эмоций и мышления стала предтечей современных теорий эмоционального интеллекта.

В современной мировой психологии выделяют несколько базовых моделей эмоционального интеллекта, которые можно разделить на две большие группы: модели способностей и смешанные модели.

Основоположниками модели способностей являются Дж. Майер, П. Сэловей и Д. Карузо. В рамках их подхода эмоциональный интеллект трактуется как когнитивная способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях. Авторы выделяют четыре иерархически связанные ветви ЭИ: способность безошибочно распознавать эмоции, способность использовать эмоции для фасилитации мышления, способность понимать причины возникновения эмоций и способность управлять ими [13, с. 11]. Применительно к профессиональной деятельности эта модель подчеркивает, что специалист с высоким ЭИ способен использовать свои эмоциональные реакции не как помеху, а как навигатор, помогающий принимать более взвешенные решения в сложных рабочих ситуациях.

С другой стороны, широкое распространение получили смешанные модели, наиболее яркими представителями, которых являются Д. Гоулман и Р. Бар-Он. В модели Д. Гоулмана эмоциональный интеллект рассматривается в тесной связке с личностными характеристиками и социальной компетентностью. Гоулман включает в структуру ЭИ самосознание, саморегуляцию, мотивацию, эмпатию и социальные навыки [5, с. 58]. Именно эта модель имеет наибольший прикладной потенциал для исследования профессиональной адаптации, так как описываемые в ней конструкты (особенно саморегуляция и мотивация) напрямую коррелируют с параметрами профессиональной успешности.

В отечественной психологии одной из наиболее проработанных является концепция Д.В. Люсина. Он определяет эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций, а также управлению ими. Принципиально важным в модели Люсина является разделение ЭИ на внутриличностный (направленный на собственные переживания) и межличностный (направленный на эмоции окружающих) [9, с. 30].

Для молодого специалиста, только вступающего в профессиональную среду, критически важны оба вектора. Межличностный ЭИ обеспечивает успешную социализацию: способность «считывать» эмоциональное состояние коллег и руководства, выстраивать конструктивную коммуникацию, предотвращать и разрешать конфликты. Внутриличностный ЭИ, в свою очередь, выступает механизмом защиты от профессионального стресса: способность вовремя распознать у себя признаки усталости, тревоги или фрустрации и применить адекватные стратегии совладания (копинг-стратегии).

Таким образом, теоретический анализ показывает, что эмоциональный интеллект представляет собой не изолированную характеристику, а сложный интегративный конструкт. Объединяя в себе когнитивные способности обработки информации и личностные свойства, ЭИ детерминирует специфику взаимодействия субъекта с внешней (социально-профессиональной) и внутренней (психологической) реальностью. Это позволяет рассматривать его как важнейший ресурс, определяющий качество и устойчивость психологической готовности к труду.

Эмоциональный интеллект в структуре компонентов психологической готовности

В отечественной психологии, опираясь на труды М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича, психологическую готовность принято рассматривать как многокомпонентное образование. Традиционно в ее структуре выделяют мотивационный, ориентационный (когнитивный), эмоционально-волевой и операциональный компоненты [11, с. 42]. Долгое время развитие данных компонентов в процессе профессиональной подготовки рассматривалось параллельно, однако современный подход требует поиска интегративных механизмов. Именно таким механизмом, связующим звеном, выступает эмоциональный интеллект.

Рассмотрим подробнее проекцию эмоционального интеллекта на базовые структурные компоненты психологической готовности молодого специалиста:

1. Мотивационно-ценностный компонент. Данный блок отвечает за профессиональную направленность, стремление к достижению успеха и осознание смысла выполняемой деятельности. Эмоциональный интеллект на этом уровне выполняет функцию внутреннего компаса. Способность к осознанию собственных эмоций позволяет молодому специалисту дифференцировать истинную профессиональную мотивацию от навязанных социальных стереотипов. Кроме того, развитый навык саморегуляции (как часть ЭИ) обеспечивает поддержание высокого уровня вовлеченности даже при столкновении с первыми неудачами. Молодой профессионал с высоким ЭИ способен трансформировать фрустрацию и разочарование в конструктивный стимул для дальнейшего саморазвития [8, с. 105].
2. Ориентационный (когнитивный) компонент. Этот блок включает в себя знания о профессии, понимание ее специфики и требований. На первый взгляд, роль эмоций здесь минимальна. Однако, как было отмечено ранее, ЭИ представляет собой способность перерабатывать аффективную информацию. В реальной профессиональной деятельности (особенно в профессиях типа «человек-человек») огромный пласт информации скрыт именно в невербальных, эмоциональных реакциях коллег, руководства или клиентов. Высокий межличностный ЭИ позволяет специалисту формировать более полную и адекватную ориентировочную основу деятельности, учитывая не только формальные инструкции, но и скрытые социально-психологические факторы рабочей среды.
3. Эмоционально-волевой (регулятивный) компонент. Это ядро психологической готовности в контексте адаптации. Переход от статуса студента к статусу сотрудника неизбежно сопровождается стрессом, ситуациями неопределенности и необходимостью принимать самостоятельные решения. Здесь эмоциональный интеллект выступает в качестве главного ресурса стрессоустойчивости. Способность управлять собственным эмоциональным состоянием предотвращает развитие аффективных вспышек, снижает уровень фоновой тревожности и препятствует раннему формированию синдрома эмоционального выгорания. Специалист, понимающий природу своих эмоций, не тратит психическую энергию на их подавление, а использует волевые усилия для конструктивного решения рабочих задач [2, с. 63].

4. Операционально-поведенческий компонент. Данный уровень отражает владение конкретными профессиональными навыками и умениями, в том числе навыками коммуникации. Эмоциональный интеллект на поведенческом уровне проявляется в социальной гибкости: способности выстраивать продуктивный диалог, проявлять эмпатию в нужные моменты, эффективно работать в команде и конструктивно разрешать конфликтные ситуации. Эмпатия, как структурный элемент ЭИ, позволяет предвосхищать реакции партнеров по общению и выбирать наиболее экологичные и эффективные поведенческие стратегии.

Эмоциональный интеллект как предиктор преодоления кризиса первичной профессиональной адаптации

Анализ структуры психологической готовности будет неполным без рассмотрения ее динамики при непосредственном столкновении с реальной профессиональной средой. Момент перехода от обучения к самостоятельной трудовой деятельности неизбежно сопровождается так называемым нормативным кризисом адаптации, который в зарубежной психологии часто обозначается термином «шок реальности»[12, с. 88]. В этот период структура психологической готовности молодого специалиста подвергается серьезному стресс-тесту: идеализированные представления о профессии сталкиваются с рутиной, высокой ответственностью и непредсказуемостью рабочих процессов.

Именно в ситуации нормативного кризиса эмоциональный интеллект из латентного ресурса готовности трансформируется в активный инструмент совладания (копинга). В первую очередь, развитый ЭИ обеспечивает высокую толерантность к фрустрации. Молодые специалисты с низким уровнем эмоционального интеллекта склонны интерпретировать первые профессиональные неудачи как свидетельство собственной некомпетентности, что запускает цикл негативных переживаний и ведет к быстрой демотивации. Напротив, способность к эмоциональной рефлексии позволяет отделить объективные рабочие трудности от собственной личности, воспринимая ошибки не как катастрофу, а как ценный опыт, необходимый для профессионального роста [10, с. 214].

Кроме того, важнейшим аспектом профессионального становления является профилактика синдрома эмоционального выгорания, риск развития которого особенно высок именно в первые годы работы. Высокий уровень внутриличностного эмоционального интеллекта позволяет специалисту соблюдать психогигиену труда. Умение вовремя дифференцировать маркеры эмоционального истощения (раздражительность, апатию, снижение эмпатии) дает возможность своевременно задействовать механизмы психологической саморегуляции и предотвратить переход стресса в хроническую фазу дезадаптации [3, с. 56].

Особую роль в процессе первичной адаптации играет феномен эмоционального заражения в рабочем коллективе. Молодой специалист, попадая в новую социальную среду, неизбежно сталкивается с устоявшимся корпоративным климатом, который не всегда бывает благоприятным. Межличностный компонент эмоционального интеллекта действует в данном случае как психологический фильтр. Он позволяет специалисту сохранять автономность собственных оценок, не поддаваться деструктивным групповым настроениям и выстраивать конструктивные, ассертивные границы в общении с более опытными коллегами [1, с. 178].

Следовательно, эмоциональный интеллект обеспечивает не только статичную готовность к вхождению в профессию, но и динамичную способность к трансформации и развитию в условиях профессиональных вызовов, способствуя формированию устойчивой профессиональной идентичности.

Таким образом, эмоциональный интеллект не локализуется исключительно в эмоционально-волевой сфере, а пронизывает всю структуру психологической готовности. Он выступает катализатором, который превращает разрозненные знания, мотивы и навыки в единый, эффективно работающий механизм адаптации и профессиональной реализации.

Подводя итоги проведенного теоретического анализа, можно с уверенностью констатировать, что проблема профессионального становления молодых специалистов требует комплексного, междисциплинарного подхода. В условиях транзитивности современного об-

щества, когда социально-экономические реалии и требования рынка труда трансформируются с беспрецедентной скоростью, классическая образовательная парадигма обнаруживает свою уязвимость. Фокус исключительно на формировании предметных компетенций (*hard skills*) не обеспечивает выпускникам вузов необходимого запаса прочности. В этом контексте феномен эмоционального интеллекта выходит на первый план, занимая центральное, системообразующее место в структуре психологической готовности к профессиональной деятельности.

Исследование показало, что эмоциональный интеллект не является изолированной личностной чертой или второстепенным «гибким навыком». Напротив, он выступает в роли фундаментального интегративного механизма, который «сшивает» разрозненные компоненты психологической готовности в единый, эффективно функционирующий конструкт. На уровне мотивационно-ценностного компонента эмоциональный интеллект обеспечивает смысловую устойчивость и защиту от экзистенциального разочарования в профессии. В рамках когнитивного блока он многократно расширяет ориентировочную основу деятельности, позволяя специалисту считывать невербальные сигналы и адекватно воспринимать сложную социальную реальность трудового коллектива. В эмоционально-волевом (регулятивном) аспекте ЭИ формирует мощный психологический буфер, снижающий риск развития синдрома эмоционального выгорания, а на операциональном уровне – детерминирует выбор наиболее конструктивных и экологичных поведенческих стратегий.

Особую, критически важную роль эмоциональный интеллект играет на этапе первичной профессиональной адаптации. При столкновении с неизбежным нормативным кризисом и феноменом «шока реальности» развитая способность к распознаванию и регуляции эмоций переводит молодого специалиста из позиции пассивного объекта, подвергающегося стрессовому воздействию среды, в позицию активного субъекта собственного профессионального пути. Высокий уровень внутриличностного и межличностного ЭИ позволяет трансформировать ситуативную фрустрацию в ценный ресурс для личностного роста, а неизбежные коммуникативные барьеры – в опыт выстраивания продуктивного диалога.

Теоретические выводы данного исследования имеют ярко выраженную прикладную значимость. Они диктуют острую необходимость системного пересмотра традиционных подходов к подготовке кадров в высшей школе. Становится очевидным, что превенция профессиональной дезадаптации должна начинаться задолго до получения диплома. Интеграция программ психологического сопровождения, внедрение специализированных социально-психологических тренингов и технологий развития эмоционального интеллекта в образовательный процесс вуза –это не просто факультативная опция, а стратегический императив подготовки психологически устойчивого и конкурентоспособного профессионала.

Перспективы дальнейших исследований в данном проблемном поле лежат в плоскости эмпирической верификации рассмотренных теоретических положений. Важнейшей научной задачей видится разработка и стандартизация комплексного диагностического инструментария, способного измерить степень интеграции ЭИ в структуру профессиональной готовности. Кроме того, значительный научный интерес представляет организация лонгитюдных исследований, которые позволят проследить динамику развития компонентов эмоционального интеллекта у молодых специалистов на протяжении первых лет их самостоятельной трудовой деятельности, а также оценить реальную эффективность вузовских программ психокоррекционной поддержки.

Библиографические ссылки:

1. Андреева, Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2017. – 363 с. – Текст: непосредственный.

2. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с. – Текст: непосредственный.

3. Водопьянова, Н. Е., Старченкова, Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2017. – 336 с. – Текст: непосредственный.

4. Выготский, Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с. – Текст: непосредственный.

5. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман; пер. с англ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 544 с. – Текст: непосредственный.

6. Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ, 1976. – 176 с. – Текст: непосредственный.

7. Зеер, Э. Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект, 2015. – 336 с. – Текст: непосредственный.

8. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с. – Текст: непосредственный.

9. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36. – Текст: непосредственный.

10. Сергиенко, Е. А., Ветрова, И. И. Эмоциональный интеллект: модель, структура, психометрические характеристики // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31, № 1. – С. 57-73. – Текст: непосредственный.

11. Толочек, В. А. Психология труда. – СПб.: Питер, 2020. – 480 с. – Текст: непосредственный.

12. Hughes, E. C. Men and their work. – Glencoe, IL: Free Press, 1958. – 284 p. – Текст: непосредственный.

13. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits? // American Psychologist. – 2008. – Vol. 63, No. 6. – P. 503-517. – Текст: электронный.

@ СитдиковД.И., 2026

УДК 371.3

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЦЕРКВИ И ВЛАСТИ В КРАСНОЯРСКЕ В 1922-1930 ГОДАХ

Максим Алексеевич Смоляков
Научный руководитель – Денис Юрьевич Хоменко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация

В исследовании рассматривается методический потенциал изучения взаимодействия церкви и власти в Красноярске в 22-30 годах прошлого века. Проводится анализ учебно-методической литературы, рассматривается место и роль темы в курсе истории. Приводятся особенности раскрытия темы и возможности ее применения в рамках проектно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: *методика преподавания истории, проектно-исследовательская деятельность.*

METHODICAL POTENTIAL FOR STUDYING THE INTERACTION BETWEEN CHURCH AND GOVERNMENT IN KRASNOYARSK IN 1922-1930

Maxim Alekseevich Smolyakov
Academic Supervisor – Denis Yuryevich Khomenko

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk,
Russian Federation

This study examines the methodological potential for studying the interaction between church and government in Krasnoyarsk in the 1922-1930s. An analysis of educational and methodological literature is provided, examining the place and role of this topic in history courses. The specifics of presenting this topic and its potential application within project-based research activities are discussed.

Keywords: *history teaching methods, project-based research activities.*

Актуальность темы исследования обусловлено растущей ролью изучения истории, в том числе истории региона и конкретных городов. Через региональный компонент учащиеся усваивают особенности изучения истории, воспринимают историю как науку, тесно связанную с обществом, его развитием. Благодаря изучению истории учащиеся формируют не только исторические знания, необходимые для развития гражданско-патриотических чувств, но и универсальные компетенции, такие как анализ и синтез информации, формирование оценочных суждений. Тема взаимоотношения церкви и власти позволяет разобрать проблемный аспект, согласно которому церковь была изолирована от общества в советское время, но тем не менее продолжала свою деятельность и была значимым институтом. Особенности взаимодействия и их рассмотрение, позволит учащимся выявить новые исторические знания, и раскрыть собственный научный потенциал через изучение темы в рамках проектно-исследовательской деятельности.

Цель исследования состоит в определении методологического потенциала изучения взаимодействия церкви и власти в 1922-1930 годах в городе Красноярске. Задачами исследования выступает рассмотрение и оценка взаимодействия церкви и власти с точки зрения историографии, анализ учебно-методического комплекса, реализуемого в общеобразователь-

ных учреждениях, определение методического потенциала. Для решения поставленных в работе задач использовались общенаучные методы, частно-научные методы, а также специальные педагогические методы. В результате исследования делаются выводы, направленные на содействие развитию методологии преподавания истории.

Сперва, необходимо рассмотреть взаимодействие церкви и власти в период 1922-1930 годов в городе Красноярске. Как и во всей стране, Красноярск испытывал на себе стремление советской власти создать собственные советские традиции, изолировать церковь из общественной жизни. Началом изоляции послужила компания по изъятию церковных ценностей. Причиной послужило постановление ВЦИК от 23 февраля 1922 г. «О порядке изъятия церковных ценностей, находящихся в пользовании групп верующих». Кампания испытывала саботажи в частях Енисейской Губернии, однако в самом Красноярске прошла относительно спокойно. В результате, многие приходы потеряли необходимую утварь для проведения обрядов. Закрепляя успех антицерковного движения, советская власть насаждала праздники единовременно с религиозными. Так, 1 мая совпал с пасхой и сопровождался рабочей демонстрацией, иными мероприятиями, призванными перетянуть население. В Красноярске митинг прошел по плану, однако в уездах практически все население, включая деятелей партии, посещали религиозные мероприятия. Власти стали насаждать новые, советские, праздники, сопровождавшиеся уличными демонстрациями со знаменами и транспарантами, пением революционных песен. Именно такие праздники, считали большевики, оторвут массы от религиозных традиций, очистят головы от «церковного дурмана». Помимо работы с взрослым населением, особое внимание уделялось образованию. Политическая работа проводилась во всех школах Красноярска, разъясняя, что по предписанию СибОНО антирелигиозные праздники вменялись школам как обязательная работа. При этом рекомендовался «тактичный подход, без резких и грубых выпадов», а «литературные утра и вечера» следовало «устраивать в те часы, когда совершались церковные обряды» [1].

Следующим большим шагом против православия в Красноярске стал «План проведения антипасхальной кампании в клубах, красных уголках и избах-читальнях». Данный план был выпущен в 1925 году, включал в себя рекомендации о проведении в пасхальную ночь антирелигиозных вечеров, обязательно начинавшихся с антирелигиозных докладов. Например, с такого: «Как марксисты объясняют происхождение религии». Введением же к докладу могла служить инсценировка по следующему сценарию: «В зале темно. На сцене полумрак. Торжественное молчание. Раздается колокольный звон. Появляются люди, идущие в церковь: нэпач, поп, старухи и вообще антисоветский элемент. Поют «Христос Воскрес». Над ними появляется плакат: «Вера нужна буржуям и попам». Появляется группа рабочих с плакатом: «Они празднуют пасху по церковному, мы по-советски». Из публики выходит комсомолец с толстой книгой и говорит: «Долой эти сказки, опровергнутые наукой». Вызывает из публики докладчика, который делает доклад» [2].

В ходе переписи населения в 1926 г. отмечалось, что в рабочих жилищах все реже можно встретить иконы в переднем углу. Их все чаще заменяли портретами большевистских вождей: сначала Ленина, позднее - Сталина. С 1927 г. местные власти стали заставлять убирать иконы из «красного угла» жилищ. С 1928 года многие церкви подверглись разорению. Так, каменные кладки разбирали и использовали для строительства домов с поддержки официальной власти. Колокола церквей изымались и расплавлялись. «Антиколокольная кампания» достигла своего апогея после принятия 16 декабря 1929 г. Президиумом ВЦИК постановления «Об урегулировании колокольного звона в церквях», фактически его запрещавшего.В конце 1920-х гг. поднялась новая волна антирелигиозных гонений. Постановление ВЦИК и СНК РСФСР «О религиозных объединениях» от 8 апреля 1929 г. предписывало ограничивать деятельность религиозных общин совершением богослужений. Урезались права общин, им было запрещено пользоваться услугами государственных предприятий при ремонте храмов. Началось массовое закрытие церквей. Созданный в 1925 г. Союз воинствующих безбожников объявил в 1932 г. о начале «безбожной пятилетки»: к концу 2-й пятилетки

«религия на территории СССР должна быть полностью искоренена», однако фактически православная церковь ушла в подполье в 1930х годах [3].

Таким образом, антирелигиозная политика советской власти дала результат. Согласно многим исследователям, основной причиной послужила система политической пропаганды в школах. Так, новое поколение советских граждан более ярко, особенно в период 1920-1925 года исполняло требования правительства и с большим энтузиазмом проводило действия против православия. Необходимо отметить, что на состояние православной церкви также повлиял раскол, однако это достаточно объемная тема, требующая особого рассмотрения.

Тема взаимодействия церкви и власти в ранний советский период рассматривается в учебниках по истории, в частности, «История России. 1914—1945 годы. 10 класс. Базовый уровень - Мединский В.Р., Торкунов А.В.» [4]. В исследовании мы рассматривали только этот учебник, поскольку он применим в связи с введением единых учебников по истории. Согласно анализу, материал содержит информацию о основных событиях, таких как кампании по изъятию церковных ценностей, уголовных делах, насаждении праздников, однако содержит крайне мало информации. В учебнике также не содержится информации о церковном расколе Енисейской Епархии, однако это можно объяснить региональной спецификой. Учебник позволяет сделать вывод о том, что антирелигиозная кампания проводилась по всей стране одинаково, и действия советской власти были недостаточны, игнорируя местное взаимодействие и его особенности. Все это создает ситуацию, при которой данную тему можно использовать для расширения знаний, использовании источников для проектно-исследовательской работы учащихся.

В связи с этим целесообразно рассматривать деятельность красноярской епархии, а также обновленческий раскол в Красноярске. Основной источниковой базой исследования послужили материалы, опубликованные А.П. Доброновской и Г. Малашиным, Григорьева Л.И.[5].

Деятельность обновленческого управления в основном заключалась в реформации православия, догм и обычаев в соответствии с идеалами нового советского общества. Деятельность канонического управления состояла в противодействии власти и обновленчеству. Это доказывает значительный объем материалов дел, в которых сторонников канoников обвиняют в разжигании контрреволюции и народных волнениях, незаконных сборищах и подстрекательстве к восстанию. Такие формулировки часто использовались для закрытия богослужений, в особенности тех, что проводились не в официально отведенных для этого местах. Раскол, несомненно, оказывал негативное влияние на состояние епархии. Это лишало епархию необходимого единства, вносило разобщенность, в особенности при отсутствии единства и каноничной иерархии.

На основе имеющейся в открытом доступе информации, деятельность красноярских епархий, как канонников так и обновленцев, сводилась к исполнению постановлений советской власти, попыток вести существование. Социальная деятельность была подорвана самой советской власти, по примеру сборов пожертвований для Поволжья. Исходя из материалов об арестов архиереев и иных священнослужителей, деятельность церкви также можно приобщить к созданию народных волнений, однако историческая особенность данного периода позволяет судить о том, что в большинстве случаев это было провокацией и не подстрекалось самими священнослужителями.

Таким образом, используя опубликованные источники, в рамках проектно-исследовательской работы возможно составлять сравнительные таблицы и исследовать комплекс мер, направленных на снижение влияния церкви на общество. Также вопрос о рассмотрении церковного влияния и раскола, а также возможности противостояния советской политике может рассматриваться в рамках исследовательской работы. Таким образом, при работе в рамках поурочной программы, учителя истории могут использовать дополнительные материалы, в том числе доступные источники для расширения темы. При работе над индивидуальным проектом в 10 классе, обязательным для всех общеобразовательных учрежде-

ний города Красноярска, использование темы и источников может способствовать подготовке статей, таблиц, настольных игр и иного воплощения темы, в центре которого будет использоваться источники по данной тематике.

Библиографические ссылки:

2. Выдрин Е.В., Бобрик И.Е. К вопросу об изучении кампании по изъятию церковных ценностей в Енисейской губернии // Молодежь и XXI век - 2016: мат-лы VI междунар. молодежной науч. конф. В 4 т. Курск, 2016. С. 30-33.

3. Говорова И.В. Изъятие церковных ценностей в 1922 г. в контексте государственно-церковных отношений: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2006. 27 с.

4. Доброновская А.П. Отделение церкви от государства в Енисейской губернии (1920-1922 гг.) // Сибирь в ХУП-ХХ веках: Проблемы политической и социальной истории: Бахрушинские чтения 1999-2000 гг.; Межвуз. сб. науч. тр. / под ред. В.И. Шишкина. Новосибирск: НГУ, 2002. С. 110-119.

5. «История России. 1914—1945 годы. 10 класс. Базовый уровень - Мединский В.Р., Торкунов А.В.»

6. Религия и власть на территории Красноярского края. 1920-1991: Сборник архивных документов и материалов / Сост. Григорьева Л.И., Доброновская (Дворецкая) А.П., Иванова Е.А., Коняхина И.В., Лимаева Л.И., Сордия О.Р. Кн. 1 : 1920–1941. Красноярск, 2002.

@ Смоляков М.А., 2026

УДК 372.881.1: 37.015.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Артём Вячеславович Тарасевич

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье представлена система психолого-педагогических условий формирования иноязычной компетенции с учётом индивидуально-типологических особенностей обучающихся. Описаны психологические и педагогические компоненты системы. Представлен опыт практической апробации на материале конкретных кейсов. Сформулированы методические рекомендации для преподавателей.

Ключевые слова: *психолого-педагогические условия, иноязычная компетенция, персонализация обучения, психологическая безопасность, языковая тревожность.*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICALCONDITIONS FOR THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE

Artyom Vyacheslavovich Tarasevich

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article presents a system of psychological and pedagogical conditions for the formation of foreign language competence, taking into account the individual typological characteristics of students. The psychological and pedagogical components of the system are described. The experience of practical approbation based on the material of specific cases is presented. Methodological recommendations for teachers are formulated.

Keywords: *psychological and pedagogical conditions, foreign language competence, personalization of learning, psychological safety, language anxiety.*

Эффективность формирования иноязычной компетенции определяется не столько выбором методики, сколько созданием комплекса психолого-педагогических условий, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся [1, 8]. Значительная часть обучающихся сталкивается с языковой тревожностью, низкой мотивацией, неуверенностью [12]. При этом одни методы эффективны для одних учащихся и неэффективны для других из-за различий в психотипологических характеристиках [4, 13].

Цель статьи – представить систему психолого-педагогических условий и описать опыт её практической реализации.

Психолого-педагогические условия включают шесть компонентов [8, 10]:

Психологические условия:

1. Психологически безопасная среда – атмосфера принятия, отсутствие страха перед ошибкой [12].
2. Учёт психотипа– соответствие методов индивидуальным особенностям (экстраверсия/интроверсия, логика/эмоции, планирование/спонтанность) [4, 13].
3. Мотивационная поддержка — связь с целями, визуализация прогресса, позитивная обратная связь [9].

Педагогические условия:

4. Дифференциация методов – адаптация приёмов под психотип и когнитивный стиль [11, 14].
5. Персонализация траекторий – выбор темпа, тематики, форматов [10, 13].
6. Современные форматы – фильмы, подкасты, медиа-контент [13].

Для диагностики использовался комплексный опросник (49 утверждений, 6 блоков):
Блок 1: Уверенность / языковая тревожность.
Блок 2: Мотивация.
Блок 3: Когнитивный стиль (визуал/аудиал/кинестетик).
Блок 4: Психотип (E/I, T/F, J/P, S/N по MBTI).
Блок 5: Отношение к современным методам.
Блок 6: Готовность к реальной практике.
Обработка результатов даёт индивидуальный профиль с рекомендациями.
Кейс 1. Обучающийся А. –ISTJ (Интроверт, Сенсорик, Логик, Рационал)
Диагностика:

- интроверсия, логика, потребность в структуре;
- когнитивный стиль: визуал;
- уверенность: 8/24 (низкая, языковая тревожность);
- мотивация: 22/24 (высокая, карьерные цели).

Созданные условия:
1. Психологические:

- индивидуальные занятия;
- время на подготовку перед устными ответами;
- безопасная среда: право на ошибку;
- акцент на письменных заданиях.

2. Педагогические:

- структурированная программа с чётким планом;
- грамматические схемы, таблицы;
- практические бизнес-ситуации;
- постепенное введение устной практики.

Результаты (6 месяцев):

- уверенность: 8 → 16 баллов;
- значительный прогресс в письменной речи;
- готовность к деловым переговорам;
- нулевые пропуски занятий.

Вывод:Структура + безопасная среда + постепенность = преодоление тревожности [12, 15].
Кейс 2. Обучающаяся Б. –ENFP (Экстраверт, Интуит, Эмоционал, Иррационал)
Диагностика:

- экстраверсия, эмоциональность, гибкость;
- когнитивный стиль: аудиал + кинестетик;
- уверенность: 15/24 (средняя);
- мотивация: 14/24 (средняя, нестабильная).

Созданные условия:
1. Психологические:

- групповые занятия, языковой клуб;
- эмоциональные материалы: фильмы, песни;
- регулярная смена активностей;
- связь с личными интересами.

2. Педагогические:

- гибкий план;

- минимум грамматики, максимум коммуникации;
- подкасты, tedtalks, сериалы;
- обсуждение абстрактных тем (психология, культура);
- ролевые игры, импровизации.

Результаты (4 месяца):

- мотивация: 14 → 22 балла;
- быстрый прогресс в разговорной речи;
- самостоятельный просмотр сериалов вне занятий;
- участие в международных онлайн-мероприятиях.

Вывод: Гибкость + разнообразие + эмоции = устойчивая мотивация [9, 13].

Анализ кейсов показал:

1. Снижение тревожности. У обучающихся с низкой уверенностью (6-11 баллов) – повышение на 4-8 баллов за 3-6 месяцев при создании безопасной среды [12].
2. Рост мотивации. Персонализация повышает мотивацию со среднего (12-17) до высокого уровня (18-24), особенно у иррациональных типов [9, 13].
3. Ускорение прогресса:

- интроверты: прогресс в устной речи при постепенном введении говорения;
- экстраверты: улучшение письма через коммуникативный контекст;
- логики: освоение эмоциональной лексики через понимание контекста;
- эмоциональные: усвоение грамматики через примеры с эмоциями [4, 14].

4. Развитие автономности. Осознание своих особенностей → выбор оптимальных стратегий [11].

Алгоритм реализации:

Шаг 1. Диагностика (опросник).

Шаг 2. Определение психотипа (E/I, T/F, J/P, S/N).

Шаг 3. Выбор методов по таблице соответствия.

Шаг 4. Учёт когнитивного стиля(визуал/аудиал/кинестетик).

Шаг 5. Создание безопасной среды (при низкой уверенности).

Шаг 6. Мотивационная поддержка (связь с целями, геймификация).

Шаг 7. Постепенное расширение зоны комфорта.

Практические рекомендации:

1. Для экстравертов (E): групповые дискуссии, дебаты, ролевые игры, языковые клубы.
2. Для интровертов (I): индивидуальная работа, время на подготовку, письменные задания.
3. Для логиков (T): грамматические схемы, таблицы, анализ структуры.
4. Для эмоциональных (F): истории, фильмы, песни, эмоциональный контекст.
5. Для рациональных (J): чёткая программа, регулярное расписание, пошаговость.
6. Для иррациональных (P): гибкость, разнообразие, проектный метод.
7. Для сенсориков (S): практические диалоги, реальные ситуации.
8. Для интуитов (N): абстрактные идеи, история языка, этимология.
9. Для визуалов: схемы, карточки, видео с субтитрами.
10. Для аудиалов: подкасты, песни, аудиокниги.
11. Для кинестетиков: письменные упражнения, ролевые игры, движение.

Снижение тревожности:

- установка: «ошибка – инструмент обучения» [1, 12];
- позитивная обратная связь;
- для интровертов: время на подготовку [15];
- для перфекционистов: поощрение попыток.

Поддержка мотивации:

- связь с личными целями [9];
- визуализация прогресса;
- ситуации успеха;
- разнообразие (для иррациональных типов) [13].

Система психолого-педагогических условий, учитывающая индивидуально-типологические особенности, позволяет снизить языковую тревожность [12], повысить мотивацию [9, 13], ускорить прогресс [4, 14] и развить автономность обучающихся [11].

Ключевые факторы успеха: комплексность (психологические + педагогические условия), системность (учёт всех компонентов психотипа), гибкость (адаптация на основе обратной связи), постепенность (расширение зоны комфорта).

Методические рекомендации могут использоваться преподавателями для персонализации обучения иностранному языку.

Библиографические ссылки:

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании / И. А. Баева. – СПб.: Союз, 2002. – 271 с. – Текст: непосредственный.

2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2013. – 336 с. – Текст: непосредственный.

3. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с. – Текст: непосредственный.

4. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики : учебник для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с. – Текст: непосредственный.

5. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2008. – 384 с. – Текст: непосредственный.

6. Майерс, И. Б. MBTI. Определение типов личности / И. Б. Майерс, П. Б. Майерс. – Минск: Попурри, 2010. – 432 с. – Текст: непосредственный.

7. Панченко, А. Л. Эниостиль. Психотипы и их взаимодействие / А. Л. Панченко. – СПб.: Весь, 2015. – 256 с. – Текст: непосредственный.

8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 713 с. – Текст: непосредственный.

9. Тарасевич, А. В. Инновационные методики в обучении английскому языку / А. В. Тарасевич, И. В. Гудовский // Мир человека : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Красноярск, 2025. – С. 301–304. – Текст: непосредственный.

10. Тарасевич, А. В. Когнитивные и психологические механизмы запоминания лексики в процессе изучения / А. В. Тарасевич // Мир человека : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Красноярск, 2025. – С. 57–60. – Текст: непосредственный.

11. Тарасевич, А. В. Soft-skills устному переводчику при взаимодействии с разными психотипами людей / А. В. Тарасевич, Н. А. Груба // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения, языковой коммуникации и лингводидактики : сб. науч. ст. – Красноярск, 2024. – С. 132–136. – Текст: непосредственный.

12. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с. – Текст: непосредственный.

13. Хомская, Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с. – Текст: непосредственный.

14. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с. – Текст: непосредственный.

15. Юнг, К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг. – М.: АСТ, 2008. – 761 с. – Текст: непосредственный.

@ Тарасевич А. В., 2026

УДК 159.92

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УЗБЕКИСТАНЕ

Туймегул Зуфар кизи Хайтбаева, Светлана Аркадьевна Котова

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, гимназия № 295 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга, Российская Федерация

В статье рассматриваются особенности диагностики профессионального самоопределения старшеклассников. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе общеобразовательной школы, с использованием методики «Социогенограмма профессионального выбора». Проанализированы показатели уровня образования, характера и сферы деятельности родственников учащихся. Установлено значительное влияние семейного фактора на формирование профессиональных ориентиров старшеклассников.

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, старшеклассники, диагностика, социогенограмма, профориентация*

FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN UZBEKISTAN

Khaitbayeva Tuymegul Zufar kizi, Svetlana Arkadyevna Kotova

The article discusses the features of diagnostics of professional self-determination of high school students. The results of an empirical study conducted on the basis of a secondary school using the "Sociogenogram of Professional Choice" methodology are presented. The indicators of the level of education, the nature and scope of activities of students' relatives are analyzed. A significant influence of the family factor on the formation of professional orientations of high school students has been established.

Keywords*: professional self-determination, high school students, diagnostics, sociogenogram, career guidance/*

В условиях социально-экономической динамики развития общества проблема профессионального самоопределения молодежи приобретает особую актуальность [11]. Современные старшеклассники оказываются в ситуации необходимости раннего и ответственного выбора образовательной и профессиональной траектории, что требует сформированности не только представлений о мире профессий, но и способности к осознанному соотнесению собственных возможностей с требованиями профессиональной деятельности.

Проблема профессионального самоопределения традиционно рассматривается в рамках отечественной и зарубежной психологии как ключевой аспект развития личности. В работах Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской, С.Л. Рубинштейна и других исследователей подчеркивается, что самоопределение выступает центральным механизмом становления субъекта жизнедеятельности. Важным аспектом является рассмотрение профессионального самоопределения в контексте формирования профессиональной идентичности. Согласно Э. Эриксону, идентичность представляет собой ощущение целостности и непрерывности личности, формирующееся в процессе соотнесения себя с социальными ролями. Профессиональная идентичность, в свою очередь, отражает осознание человеком себя как субъекта определённой профессиональной деятельности.

Профессиональное самоопределение считается основнымновообразованием в юношеском возрасте [1, 2, 3, 7]**.** Это центральный психологический процесс этого периода, который

связан с формированием личностного отношения к профессионально-трудовой деятельности и способом самореализации человека. Оно представляет собой сложный и длительный процесс, включающий осознание собственных интересов, профессиональных намерений, осознание личностных ресурсов и принятие решений, определяющих дальнейший жизненный путь, а также соотнесение их с требованиями общества и рынка труда. Е.А. Климов [4] подчеркивал, что данный процесс не сводится к единичному акту выбора, а представляет собой длительную деятельность субъекта, разворачивающуюся на протяжении всего онтогенеза. С позиций концепции Е.А. Климова профессиональное самоопределение определяется как активная деятельность личности, направленная на поиск и реализацию своего места в системе общественного труда.

В старшем школьном возрасте (ранней юности) выбор профессии как правило становится не только выбором той или иной профессиональной деятельности, но и выбором жизненного пути, поиском своего места в обществе на основе определения своего призвания, основного дела своей жизни [3, 6]. Н.С. Пряжников [8] рассматривает профессиональное самоопределение как процесс осмысленного выбора, включающий формирование жизненных целей, профессиональных планов и стратегий их достижения. В его модели особое внимание уделяется согласованию личностных интересов с социально-экономическими условиями и требованиями общества.Таким образом, профессиональное самоопределение выступает необходимым условием более широкого процесса - личностного и жизненного самоопределения, который включает социальное, личностное, духовно-практическое самоопределение.

Особое значение в формировании самоопределения и, в частности профессионального, имеет социальное окружение личности, среди которого ведущая роль принадлежит семье. Семья выступает базовым институтом социализации, оказывающим как прямое, так и косвенное влияние на профессиональные ориентации подростка через систему ценностей, ожиданий и моделей поведения [10]. В рамках системного подхода семья рассматривается как источник межпоколенной трансмиссии опыта, ценностей и установок. Согласно положениям теории М. Боуэна, семейная система передает устойчивые модели поведения и жизненные сценарии, включая профессиональные предпочтения. С.А. Котова [6] подчеркивает, что семья оказывает многоплановое влияние на профессиональное самоопределение: от прямых рекомендаций и требований до скрытых ожиданий и ценностных установок. При этом степень осознанности данного влияния может варьироваться, однако его значимость остается высокой. Внутрисемейная трансляция профессионального опыта формирует у старшеклассников представления о «нормативных» и «предпочтительных» профессиональных траекториях.

Таким образом, анализ теоретических подходов позволяет сделать вывод о том, что профессиональное самоопределение представляет собой сложный, многокомпонентный процесс, детерминированный как индивидуальными, так и социальными факторами, среди которых ведущую роль играет семья.

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых профессиональному самоопределению, проблема диагностики влияния семейного фактора на данный процесс остается недостаточно разработанной. В частности, ограничено число методик, позволяющих выявить межпоколенную преемственность профессионального выбора и её влияние на формирование профессиональной идентичности.В связи с этим актуальным является использование комплексных психодиагностических подходов. Для изучения данного феномена профессионального самоопределения был разработан диагностический комплекс, включающий методику «Социогенограмма профессионального выбора», позволяющую анализировать профессиональный опыт семьи в трех поколениях [5]. Использование данной методики дает возможность выявить степень преемственности профессионального выбора и особенности формирования профессиональной идентичности личности.

Эмпирическое исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школе №34 Зангиатинского района г. Ташкента (Узбекистан). В исследовании приняли участие

60 учащихся 8-х классов, находящиеся на этапе выбора дальнейшего образовательного и профессионального пути.Полученные результаты представлены ниже в рисунках 1-3.

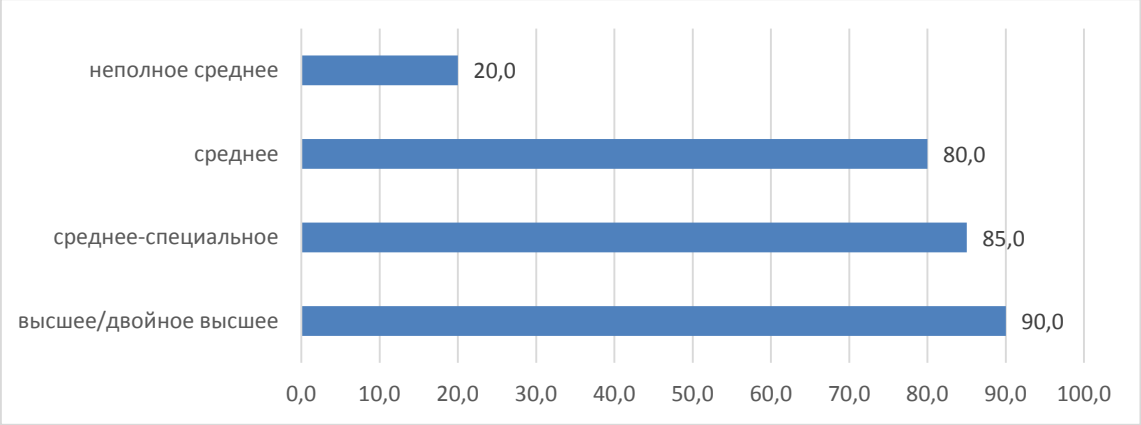

Рисунок 1 – Соотношение по уровню образования родственников учащихся (в %).

На рисунке 1 представлено распределение уровня образования членов семьи учащихся. Установлено, что высшее образование имеют 90% родственников, среднее специальное — 85%, среднее — 80%, неполное среднее — 20%.

Следует отметить, что наличие среднего и неполного среднего образования характерно преимущественно для представителей разных поколений: с одной стороны, для старшего поколения (бабушки и дедушки), с другой — для младших членов семьи (братья и сестры). В частности, неполное среднее образование обусловлено возрастными особенностями и свидетельствует о включении в анализ родственников, находящихся на этапе получения образования.

Полученные данные отражают неоднородность образовательного уровня членов семейной системы и обусловлены как межпоколенными различиями, так и текущим образовательным статусом отдельных членов семьи.

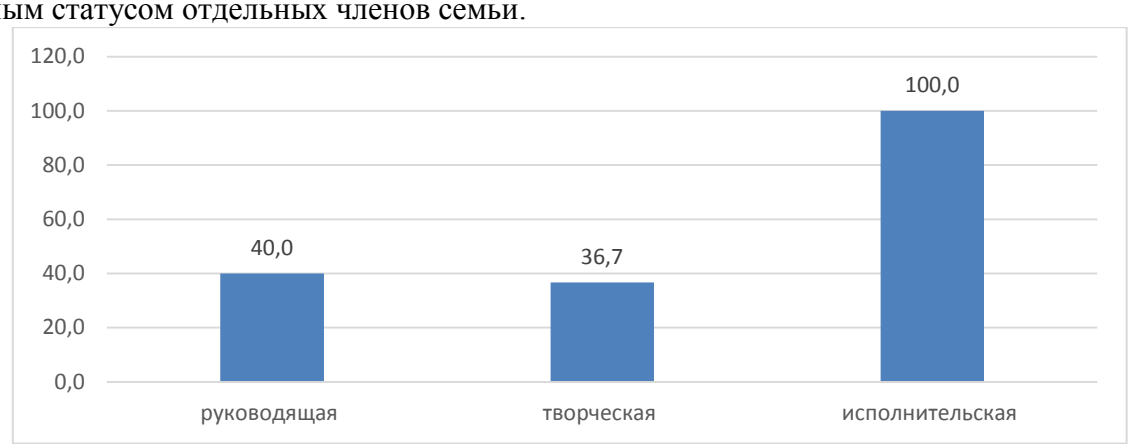

Рисунок 2 – Соотношение по характеру деятельности родственников учащихся (в %)

На рисунке 2 представлено распределение родственников учащихся по характеру профессиональной деятельности в рамках трехпоколенной структуры семьи. Полученные данные свидетельствуют о том, что исполнительский характер деятельности является наиболее распространённым и представлен у 100% родственников. Руководящие позиции занимают или занимали 40% членов семьи, тогда как творческая деятельность характерна для 36,7% родственников.

Таким образом, в семейной структуре учащихся преобладает исполнительский тип профессиональной деятельности, при этом значительная доля родственников имеет опыт управленческой и творческой деятельности, что отражает разнообразие профессиональных ролей внутри семьи.

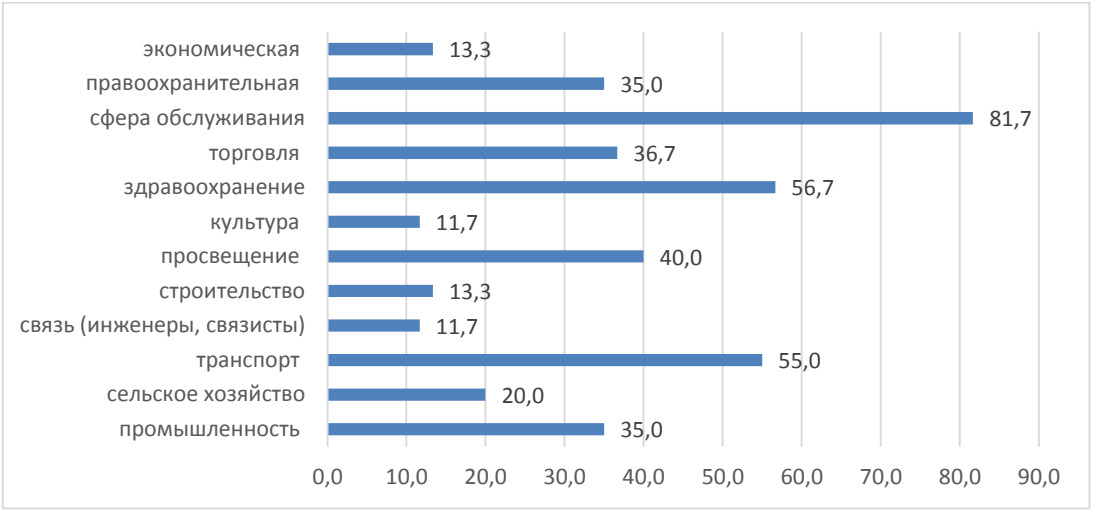

Рисунок 3 – Соотношение по сфере деятельности родственников учащихся (в %)

На рисунке 3 представлено распределение родственников учащихся по сферам профессиональной деятельности. Анализ полученных данных показывает, что наибольшая представленность наблюдается в сфере обслуживания (81,7%), а также в таких областях, как здравоохранение (56,7%) и транспорт (55%).Наименее представлены следующие сферы профессиональной деятельности: связь (11,7%), культура (11,7%), строительство (13,3%) и экономическая сфера (13,3%).Таким образом, можно отметить преобладание сфер, ориентированных на обслуживание и взаимодействие с людьми, при относительно низкой представленности технических, культурных и экономических направлений деятельности.

Анализ профессионального выбора самих учащихся, полученных по параллельно проведенной анкете, позволил дополнить данные о семейном влиянии и оценить степень межпоколенной преемственности. Согласно результатам исследования, у большинства старшеклассников наблюдается сформированная профессиональная идентичность — 50 %, что свидетельствует о наличии осознанного выбора профессионального пути и понимания собственных жизненных целей. Вместе с тем значительная часть учащихся (41,7 %) находится в состоянии активного поиска и анализа возможных профессиональных направлений. Доля школьников с неопределённой и навязанной профессиональной идентичностью составляет в каждом классе по 8,3%, что указывает на наличие влияния внешних факторов, в том числе семейного давления.

Анализ профессиональной предрасположенности показал, что наиболее выраженными являются направления «сам человек» (38 %), «человек — другие люди» (28 %) и «человек — знаковые системы» (18,3 %). Данные результаты соотносятся с выявленным ранее преобладанием в семьях сфер деятельности, ориентированных на взаимодействие с людьми, таких как сфера обслуживания (81,7 %) и здравоохранение (56,7 %). Это свидетельствует о частичном совпадении профессиональных интересов учащихся с семейным опытом.

Кроме того, установлено, что большинство учащихся (53,3%) ориентированы на продолжение обучения в высших учебных заведениях. Данный показатель коррелирует с высоким уровнем образования членов семьи, среди которых высшее образование имеют 90% родственников. Это позволяет говорить о выраженной преемственности образовательных стратегий внутри семьи и стремления подростков сохранить семейный уровень образованности.

Сопоставление профессиональных намерений учащихся с характеристиками семейного опыта показывает, что выбор старшеклассников в значительной степени носит преемственный характер. Он проявляется как в ориентации на определённые сферы деятельности, представленные в семье, так и в стремлении к получению высшего образования как социально одобряемой и значимой траектории. В тоже время выявилось наличие группы учащихся, продолжающих находиться в состоянии профессионального поиска, что указывает на недостаточность работы семьи и школы по профессиональной ориентации.

Результаты проведённого исследования подтверждают положение о значимой роли семьи в процессе профессионального самоопределения личности. Анализ эмпирических данных позволяет рассматривать семейную среду как один из ключевых факторов, определяющих формирование профессиональных ориентиров старшеклассников.Влияние семьи проявляется, прежде всего, в трансляции родового профессионального опыта, в рамках которого старшеклассники ориентируются на виды деятельности, представленные в ближайшем социальном окружении. Семейная среда оказывает влияние на границы профессионального выбора, определяя спектр воспринимаемых как доступные и реалистичные тех или иных профессиональных направлений, формирует у учащихся представления о предпочтительных и социально приемлемых вариантах профессиональной реализации. Профессиональные модели, демонстрируемые в семье, способствуют раннему профессиональному выбору, формированию у учащихся более четких представлений о предпочитаемой профессии и возможной траектории профессионального развития.Существенное значение имеет также формирование ценностных установок, связанных с образованием и профессиональной реализацией. Высокий уровень образования родственников выступает фактором, способствующим закреплению у старшеклассников ориентации на получение высшего образования как социально одобряемого и значимого жизненного ресурса.

Проведенное исследование позволило выявить особенности профессионального самоопределения старшеклассников и роль семейного фактора в данном процессе.Использование методики «Социогенограмма профессионального выбора» показало свою эффективность для:

- анализа профессионального опыта семьи;
- выявления межпоколенной преемственности;
- определения факторов, влияющих на профессиональный выбор.

Полученные результаты подчеркивают необходимость учета семейного контекста при организации профориентационной работы со старшеклассниками в системе образования Узбекистана.Перспективным направлением для развития школьного образования страны выступает разработка программ профориентации, включающих активное взаимодействие не только с учащимися, но и с их родителями.

Библиографические ссылки:

1. Абдиева, Г.И. Юношеский возраст как период личностно-профессионального самоопределения и становления // Глобус. 2021. №2 (59). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yunosheskiy-vozrast-kak-period-lichnostno-professionalnogo-samoopredeleniya-i-stanovleniya (дата обращения: 07.04.2026).

2. Галуцкая, М.Ю. Особенности психологической готовности к личностному самоопределению в юношеском возрасте // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 2 [Электронный ресурс]. URL: https://web.snauka.ru/issues/2016/02/64912 (дата обращения: 07.04.2026).

3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. Воронеж: МОДЭК, 2013. 195 с.

4. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М. Академия. 2014. 304 с.

5. Котова, С.А. Методы изучения онтогенеза профессиональной идентичности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2008, №11(68). С.7-18.

6. Котова, С.А. Предпосылки выбора профессионального пути развития будущих педагогов // Образование и жизненный путь личности. Монография. /Под ред. Е.Ю. Коржовой. М.: Русайнс, 2023. С.158-171.

7. Мокрушина, А. В., Быкова, С. С. Профессиональное самоопределение как центральное новообразование ранней юности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017Т. 29. С. 196–200. – URL: http://e-koncept.ru/2017/770840.htm.

8. Пряжников, Н.С.,Румянцева, Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М: Академия, 2013. - 208 с.

9. Черменская, М.А. Подходы к пониманию профессионального самоопределения в социальной психологии // Национальный психологический журнал. 2024. Т. 19, № 1. С. 90–100. https://doi.org/10.11621/npj.2024.0106

10. Янгалышева, Г.Х. Влияние семьи как социального фактора на профессиональное самоопределение молодежи. //Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд.2010. №1–2. С.286–290.

11. Udayara S. et al. Investigating the link between trait emotional intelligence, career indecision, and self-perceived employability: The role of career adaptability // Personality and Individual Differences. 2018. Vol. 135. P. 7-12.https://doi:10.1016/j.paid.2018.06.046

© Хайтбаева Т.З., Котова С.А.., 2026

УДК 159.9; 378.147

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И СПОСОБОВ СОВЛАДАНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Артём Артемович Чугуев, Наталия Степановна Ливак

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье представлены результаты эмпирического исследования гендерных различий жизнестойкости и совладающего поведения у студентов технического вуза. Выборка составила 40 человек (20 юношей и 20 девушек) в возрасте 19–22 лет. Использованы тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой и опросник способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолкман. Обнаружено, что общий уровень жизнестойкости не имеет статистически значимых различий по полу, однако девушки демонстрируют более высокую вовлечённость, а юноши – большую готовность к принятию риска. В копинг-стратегиях девушки значимо чаще используют поиск социальной поддержки и бегство-избегание, тогда как по планированию решения и самоконтролю различия отсутствуют. Выявлены гендерно-специфичные корреляции между компонентами жизнестойкости и копинг-стратегиями. Результаты могут быть использованы для разработки адресных психопрофилактических программ в вузе.

Ключевые слова: *жизнестойкость, копинг-стратегии, гендерные различия, студенты, вовлечённость, принятие риска, поиск социальной поддержки.*

GENDER FEATURES OF RESILIENCE AND COPING STRATEGIES AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Artem Artemovich Chuguev, Natalia Stepanovna Livak

Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article presents the results of an empirical study of gender differences in resilience and coping behavior among technical university students. The sample consisted of 40 persons (20 males and 20 females) aged 19–22 years. The study used S. Maddi's Hardiness Test adapted by D.A. Leontiev and E.I. Rasskazova, and the Ways of Coping Questionnaire by R. Lazarus and S. Folkman. It was found that the overall level of resilience shows no statistically significant gender differences; however, females demonstrate higher involvement, while males show a greater propensity for risk-taking. Regarding coping strategies, females significantly more often use seeking social support and escape-avoidance, whereas no differences were found in problem-solving planning and self-control. Gender-specific correlations between resilience components and coping strategies were identified. The results can be used to develop targeted psychoprophylactic programs in higher education institutions.

Keywords: *resilience, coping strategies, gender differences, students, involvement, risk-taking, seeking social support.*

Современная система высшего образования предъявляет к личности студента значительно повышенные требования в отношении психологической устойчивости и адаптационного потенциала. Специфика образовательной среды вуза характеризуется хроническим воздействием комплекса факторов стресса: высокие академические и интеллектуальные нагрузки, регулярные экзаменационные и зачётные периоды, неопределённость перспектив буду-

щего трудоустройства, а также необходимость постоянной социальной адаптации в динамичном коллективе. В этой связи особую значимость приобретает изучение личностных ресурсов, опосредующих негативное влияние стрессоров и способствующих сохранению психологического благополучия, продуктивной учебной деятельности и личностному развитию. В современной психологической науке одним из ключевых конструктов, описывающих такой ресурс, выступает жизнестойкость– система убеждений о вовлечённости, контроле и принятии риска, которая позволяет человеку не только противостоять стрессу, но и трансформировать кризисные ситуации в возможности для роста [2; 8]. Параллельно важным аспектом является анализ совладающегоповедения – конкретных когнитивных и поведенческих усилий, направленных на управление требованиями стрессовой ситуации [7].

Несмотря на многочисленные исследования, вопрос о наличии и характере гендерных различий в уровне жизнестойкости и предпочитаемых способах совладания у студенческой молодёжи остаётся дискуссионным. В научной литературе представлены противоречивые данные: одни авторы фиксируют более высокие показатели жизнестойкости у юношей, другие – у девушек, третьи не находят значимых гендерных различий [1; 3; 13]. Данная неоднозначность обусловлена различиями в выборках, образовательной среде, используемом диагностическом инструментарии и культурном контексте. В связи с этим актуальной задачей является проведение дополнительных эмпирических исследований, направленных на уточнение гендерной специфики жизнестойкости и её взаимосвязи с копинг-стратегиями у студентов технических направлений подготовки.

Целью настоящего исследования является выявление и описание гендерных различий в уровне жизнестойкости и предпочитаемых способах совладания у студентов технического вуза. Гипотеза исследования: существуют статистически значимые различия между юношами и девушками как по отдельным компонентам жизнестойкости, так и по репертуару используемых копинг-стратегий; предполагается, что девушки демонстрируют более высокую вовлечённость и чаще прибегают к поиску социальной поддержки, тогда как юноши характеризуются большей готовностью к принятию риска и склонностью к конфронтационному совладанию.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Института информатики и телекоммуникаций ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева». Выборочную совокупность составили 40 студентов 2-3 курсов очной формы обучения, из них 20 юношей и 20 девушек в возрасте от 19 до 22 лет. Критерии включения: отсутствие хронических заболеваний в стадии обострения, добровольное информированное согласие. Исследование проводилось в групповой форме по 5-7 человек в аудиториях университета в период с февраля по апрель 2026 года.

Диагностический инструментарий включал две валидизированные методики:

1. Тест жизнестойкости С. Мадди (*Hardiness Test*) в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой [9], позволяющий оценить общий уровень жизнестойкости и три её компонента: вовлечённость, контроль и принятие риска. Опросник содержит 45 утверждений, ответы оцениваются по 4-балльной шкале.

2. Опросник способов совладания (*WaysofCopingQuestionnaire, WCQ*) Р. Лазаруса и С. Фолкман [7] в адаптированной версии, измеряющий восемь копинг-стратегий: конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительную переоценку.

Сравнительный анализ средних значений, представленный в таблице 1, показал отсутствие статистически значимых различий между юношами и девушками по общему уровню жизнестойкости. Данный факт свидетельствует о том, что совокупный адаптационный ресурс, позволяющий эффективно противостоять стрессу и сохранять внутреннее равновесие, представлен в сопоставимой мере у представителей обоих полов. Вместе с тем анализ от-

дельных компонентов жизнестойкости выявил выраженную гендерную дифференциацию (Табл. 1).

Таблица 1– Средние показатели жизнестойкости по тесту С. Мадди (баллы)

Компонент жизнестойкости	**Юноши**	**Девушки**	**Критерий**	**Уровень (p)**
Вовлеченность	32,4	36,7	3,42	<0,01
Контроль	28,9	29,3	0,25	>0,05
Принятие риска	18,7	14,2	-4,38	<0,001
Общий балл жизнестойкости	80,0	80,2	0,06	>0,05

По шкале «Вовлечённость» девушки статистически достоверно превосходят юношей ($p < 0,01$). Это означает, что студентки характеризуются более глубоким погружением в учебную и социальную деятельность, испытывают положительные эмоции от собственных усилий, воспринимают свою активность как содержательную и значимую. Вовлечённость, по С. Мадди, отражает убеждённость в том, что участие в происходящем даёт шанс найти нечто интересное и ценное; более высокие показатели у девушек могут быть связаны с их ориентацией на межличностные отношения и достижения в образовательной среде. По шкале «Принятие риска» юноши демонстрируют значительно более высокие результаты ($p < 0,001$). Это указывает на их большую готовность действовать в условиях неопределённости, воспринимать трудности как вызов, а не как угрозу, и видеть в изменениях возможность для приобретения нового опыта даже при отсутствии гарантированного успеха. Шкала «Контроль» не выявила значимых различий ($p > 0,05$), что свидетельствует об универсальной, гендерно-нейтральной уверенности студентов в собственной способности влиять на ход событий, управлять ситуативными обстоятельствами и осознавать причинно-следственные связи.

Переходя к анализу совладающегоповедения представленного в таблице 2, отметим, что наиболее яркие гендерные различия зафиксированы по стратегии «Поиск социальной поддержки». Девушки используют данную стратегию значимо чаще, чем юноши ($p < 0,001$), что проявляется в их склонности обращаться к окружающим за советом, эмоциональным сопереживанием, практической помощью и одобрением. Такая тенденция интерпретируется как более выраженная межличностная ориентация и высокая готовность задействовать социальные ресурсы для преодоления стресса. Второе значимое различие обнаружено по стратегии «Бегство-избегание» ($p < 0,05$): девушки чаще, чем юноши, прибегают к уходу от активного решения проблем через фантазирование, пассивное отвлечение, увеличение продолжительности сна или ментальное избегание стрессогенной реальности. Данный тип поведения классифицируется как менее адаптивный, эмоционально-ориентированный способ совладания, что требует дополнительного внимания в контексте психопрофилактики.

По остальным шести шкалам – конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, принятие ответственности, планирование решения проблемы, положительная переоценка – статистически значимых различий между юношами и девушками не выявлено ($p > 0,05$). Особого внимания заслуживает тот факт, что стратегия «Планирование решения проблемы», относящаяся к числу наиболее адаптивных и проблемно-ориентированных, проявляется в равной степени у представителей обоих полов. Это указывает на сформированную способность студентов к осознанному анализу ситуации, постановке целей и разработке последовательных планов действий независимо от гендерной принадлежности (Табл. 2).

Таблица 2 – Средние показатели по опроснику способов совладания (баллы)

Способ совладания	**Юноши**	**Девушки**	**Критерий**	**Уровень(p)**
Конфронтационный копинг	9,2	8,9	0,42	>0,05
Дистанцирование	10,5	11,2	1,01	>0,05
Самоконтроль	14,1	13,8	-0,32	>0,05
Поиск социальной поддержки	11,3	15,6	5,21	<0,001
Принятие ответственности	8,7	9,1	0,59	>0,05
Бегство-избегание	10,9	12,8	2,01	<0,05
Планирование решения проблемы	14,8	14,5	-0,37	>0,05

Для углублённого анализа взаимосвязей между компонентами жизнестойкости и копинг-стратегиями был проведён корреляционный анализ (по Пирсону) отдельно для групп юношей и девушек. Результаты показали наличие гендерно-специфичных паттернов. В группе девушек выявлена значимая положительная корреляция между показателем «Вовлечённость» и стратегией «Поиск социальной поддержки». Это означает, что чем выше уровень вовлечённости студентки в учебную и социальную деятельность, тем чаще она обращается к окружающим за помощью в стрессовых ситуациях. Вероятно, глубокая интеграция в академическую среду способствует формированию широкой сети социальных контактов, которая затем становится важным ресурсом совладания. В группе юношей обнаружена положительная корреляция между компонентом «Принятие риска» и конфронтационным копингом. Молодые люди, готовые к активным действиям в условиях неопределённости и воспринимающие стресс как вызов, склонны прибегать к настойчивой защите собственных интересов, прямому противостоянию стрессору, иногда с элементами агрессии. Данный стиль, хотя и является активным, может иметь неоднозначные адаптивные последствия, например, провоцировать конфликты. Корреляций между другими компонентами не обнаружено.

Полученные результаты в целом согласуются с данными ряда современных исследований. Так, в работах М.А. Коваль и И.А. Гордеевой [4], а также Е.Л. Петровой [11] подтверждается более высокая готовность к риску у юношей в студенческом возрасте. Вместе с тем в исследовании Т.В. Фоминой и И.В. Девятовской [13] показаны более высокие показатели вовлечённости у девушек, что согласуется с нашими данными. Отсутствие различий по шкале «Контроль» и общему уровню жизнестойкости может свидетельствовать о нивелировании традиционных гендерных стереотипов в современной образовательной среде вуза, однако сохраняющиеся различия в копинг-стратегиях требуют учёта гендерного фактора при разработке психологического сопровождения.

На основе выявленных гендерных особенностей целесообразно дифференцировать психопрофилактические и психокоррекционные мероприятия.

Для студенток рекомендуется:

– разработка программ, направленных на поддержание и развитие вовлечённости через повышение субъективной значимости учебного процесса и формирование чувства принадлежности к академическому сообществу;

– расширение репертуара активных, проблемно-ориентированных стратегий совладания (обучение навыкам планирования, конструктивного разрешения конфликтов) для снижения склонности к бегству-избеганию.

Для юношей полезно:

– создание условий для развития умения принимать рискованные решения в условиях неопределённости с сохранением контроля над ситуацией;

– формирование навыков обращения за социальной поддержкой, учитывая менее выраженную тенденцию к её использованию;

– обучение конструктивным формам конфронтации.

Общий уровень жизнестойкости студентов технического вуза не различается в зависимости от пола, что указывает на сопоставимый суммарный адаптационный ресурс у юношей и девушек.Структура жизнестойкости имеет выраженную гендерную специфику: девушки демонстрируют статистически значимо более высокие показатели вовлечённости, юноши – готовности к принятию риска. Шкала «Контроль» гендерно нейтральна.В сфере совладающего поведения девушки значимо чаще используют поиск социальной поддержки и бегство-избегание, тогда как по планированию решения проблемы и самоконтролю различия отсутствуют.Корреляции между компонентами жизнестойкости и копинг-стратегиями носят гендерно-зависимый характер: у девушек вовлечённость связана с поиском социальной поддержки, у юношей принятие риска – с конфронтационным копингом.Выявленные особенности необходимо учитывать при планировании психопрофилактических, коррекционных и консультативных мероприятий в системе психологического сопровождения образовательного процесса высшей школы.

Библиографические ссылки:

1. Абдуллин, А.Г. Гендерные особенности психологических защит и копинг-стратегий студентов / А.Г. Абдуллин, Е.Р. Тумбасова, С.Н. Васильева // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 3. – С. 45–56.Александрова, Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов / Под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – С. 82–90.

2. Девятовская, И.В. Жизнестойкость и стратегии совладающего поведения у студентов с разной гендерной идентичностью // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы VII Международной научной конференции (Кострома, 24–26 сентября 2023 г.). – Кострома: КГУ, 2023. – Т. 2. – С. 112–115.

3. Коваль, М.А. Склонность к риску как фактор саморегуляции учебной деятельности студентов / М.А. Коваль, И.А. Гордеева // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 4. – С. 65–78.

4. Корякова, Д.С. Жизнестойкость и смысложизненные ориентации в студенческом возрасте (на примере студентов разной половой принадлежности) // Психология и Психотехника. – 2024. – Т. 17, № 1. – С. 16–30. – Текст: электронный // Образовательная платформа «Лань». – URL: https://e.lanbook.com/journal/issue/318085

5. Кузнецова, О.В. Взаимосвязь жизнестойкости и академической мотивации у студентов-юношей и студенток технического вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2022. – Т. 11, № 3 (43). – С. 234–241.

6. Лазарус, Р. Опросник способов совладания (WaysofCopingQuestionnaire, WCQ) / Р. Лазарус, С. Фолкман // Исследование психологического стресса: Сборник переводов / Под общ. ред. Л.А. Александровой, Т.О. Гордеевой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2013. – С. 125–164. – Текст: электронный // Электронный фонд Российской государственной библиотеки (РГБ). – URL: https://search.rsl.ru

7. Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Смысл, 2022. – 511 с.

8. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости (Hardiness Test): руководство пользователя / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – Москва: Смысл, 2020. – 16 с.

9. Одинцова, М.А. Психология жизнестойкости: учебное пособие для вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2024. – 287 с. – (Высшее образование). – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт. – URL: https://urait.ru/bcode/510005.

10. Петрова, Е.Л. Рискованное поведение как способ совладания с академическим стрессом у студентов-первокурсников // Консультативная психология и психотерапия. – 2024. – Т. 32, № 1. – С. 88–105.

11. Селезнева, Ю.В. Жизнестойкость и восприятие времени как личностные ресурсы саморегуляции / Ю.В. Селезнева, Н.Е. Комерова, А.Ю. Тарасова // Экспериментальная психология. – 2023. – Т. 16, № 1. – С. 154–169.

12. Фомина, Т.В. Гендерные аспекты жизнестойкости в период ранней взрослости / Т.В. Фомина, И.В. Девятовская // Национальный психологический журнал. – 2021. – Т. 43, № 3. – С. 71–83.

13. Хуанг, Я. Гендерные различия в жизнестойкости среди студентов университетов: мета-анализ = GenderDifferencesinResilienceAmong University Students: A Meta-Analysis / Я. Хуанг, Л. Ванг // FrontiersinPsychology. – 2022. – Vol. 13. – P. 1-12. – Текст: электронный // Frontiers. – URL: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1010635

14. Шилова, Н.П. Временная перспектива в современных зарубежных исследованиях: возрастные, культурные и социальные аспекты // Современная зарубежная психология. – 2025. – Т. 14, № 1. – С. 8–20.

15. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. А.В. Толстых. – 2-е изд. – Москва: Флинта, МПСИ, Прогресс, 2006. – 352 с.

© Чугуев А.А., Ливак Н.С., 2026

УДК 378

КОММУНИКАТИВНАЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ СТУДЕНТА: СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И ДИАГНОСТИКА ДЕФИЦИТОВ

Ева Владимировна Шатаева, Татьяна Васильевна Фуряева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г.Красноярск, Российская Федерация

В статье представлены результаты изучения уровня коммуникативной самоэффективности студентов педагогических и социальных направлений подготовки. С использованием модифицированной методики Т.Н. Пасечкиной и В.В. Игнатовой выявлен преимущественно средний уровень изучаемого феномена. На основе качественного анализа полученных данных описаны ключевые ценностно-смысловые противоречия. Обоснована необходимость педагогического воздействия, направленного не только на формирование навыков, но и на преодоление установки о «статичности» коммуникативных способностей.

Ключевые слова: *коммуникативная самоэффективность, студенты, коммуникация.*

COMMUNICATIVE SELF-EFFICACY A STUDENT: STRUCTURAL COMPONENTS AND DIAGNOSTICS OF DEFEICITS

Eva Vladimirovna Shataeva, Tatiana Vasilyevna Furyayeva

Krasnoyarsk state pedagogical university named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article presents the results of studying the level of communicative self-efficacy among students of pedagogical and social training programs. Using the modified methodology of T.N. Pasechkina and V.V. Ignatova, a predominantly average level of the studied phenomenon was revealed. Based on a qualitative analysis of the data obtained, key value-semantic contradictions are described. The necessity of pedagogical influence aimed not only at developing skills but also at overcoming the mindset of the "fixed nature" of communicative abilities is substantiated.

Keywords*: communicative self-efficacy, students, communication.*

Трансформация высшего педагогического образования актуализирует проблему подготовки специалиста, способного к эффективной профессиональной коммуникации в условиях неопределенности и цифровизации общества. Особое значение приобретает не только владение конкретными коммуникативными умениями, но и внутренняя убежденность субъекта в способности организовать и реализовать коммуникативную деятельность для достижения значимого результата. Данная убежденность обозначается в психолого-педагогической науке понятием «коммуникативная самоэффективность».

В рамках настоящей работы коммуникативная самоэффективность понимается как личностное образование, отражающее убеждения субъекта в готовности эффективно организовать и реализовать коммуникацию. Трактовка данного конструкта именно как личностного образования подчеркивает его устойчивый, интегративный характер. Это означает, что коммуникативная самоэффективность не является ситуативной реакцией на отдельную коммуникативную задачу, а формируется в процессе накопления опыта общения, встраивается в самосознание личности и выполняет регуляторную функцию в широком спектре ситуаций межличностного взаимодействия. В структуре данного личностного образования в соответствии с имеющимися результатами современных психолого-педагогических исследований выделяются когнитивно-эмоциональный, поведенческий и собственно личностный

(ценностно-смысловой) компоненты [4, с 75-77; 3, с. 102]. Коммуникативная самоэффективность не сводится к изолированной когнитивной оценке или поведенческому навыку. Обратимся к структурной характеристике коммуникативной самоэффективности будущего профессионала.

Когнитивно-эмоциональный компонент образует фундамент коммуникативной самоэффективности, поскольку именно знания и их эмоциональное принятие создают основу для формирования устойчивых убеждений. Данный компонент включает в себя комплекс представлений студента о природе педагогического общения. В качестве ключевых показателей сформированности данного компонента выступают*:* понимание структуры, функций и роли коммуникации в профессиональной педагогической деятельности — студент должен не просто владеть терминологией, но осознавать, каким образом общение становится инструментом обучения и воспитания. Далее, важным показателем является наличие эталонных представлений о коммуникативных качествах, умениях и стратегиях современного педагога — своеобразный «профессиональный портрет», на который обучающийся может ориентироваться в собственном развитии. Не менее значимым выступает способность к рефлексивной оценке собственных коммуникативных возможностей*:* студент должен осознавать свои сильные и слабые стороны в общении, уметь адекватно оценить, в каких ситуациях он чувствует себя уверенно, а где испытывает дефицит. Наконец, когнитивно-эмоциональный компонент предполагает знание основных стратегий педагогического взаимодействия и четких критериев эффективной коммуникации, что позволяет перейти от интуитивного общения к осознанному выстраиванию контакта.

Личностный (ценностно-смысловой) компонент придает коммуникативной самоэффективности устойчивость и определяет вектор ее развития. Если когнитивно-эмоциональный компонент отвечает на вопрос «что я знаю и чувствую о своем общении», то ценностно-смысловой — на вопрос «зачем мне это и кто я в этом общении». Среди ключевых показателей здесь следует выделить осознание ценности педагогического общения как неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности и личностной самореализации — коммуникация воспринимается не как вынужденная необходимость, а как пространство для профессионального роста. Важнейшим показателем является стремление к построению субъект-субъектных, диалогических отношений со всеми участниками образовательного процесса, что отражает гуманистическую направленность личности будущего педагога. Кроме того, данный компонент проявляется в интеграции представления о себе как о коммуникативно компетентном педагоге в структуру профессиональной Я-концепции — студент начинает идентифицировать себя с образом специалиста, способного эффективно общаться. Наконец, ценностно-смысловой компонент обеспечивает сохранение веры в свои коммуникативные возможности даже в ситуациях профессиональных неудач, когда трудности воспринимаются не как доказательство несостоятельности, а как вызов, требующий поиска новых стратегий поведения.

Поведенческий компонент является практическим воплощением когнитивно-эмоциональных и ценностно-смысловых установок в реальных коммуникативных действиях. Он представляет собой совокупность конкретных умений и стратегий, которые студент способен реализовать в процессе общения. Ключевым показателем здесь выступает умение устанавливать и поддерживать педагогически целесообразный контакт с различными субъектами образовательного процесса — будь то обучающиеся, коллеги или родители, — гибко адаптируя стиль общения под конкретного партнера. С этим тесно связан следующий показатель: способность применять разнообразные коммуникативные стратегии, гибко перестраивая свое поведение в зависимости от меняющейся ситуации и реакции собеседника. Поведенческий компонент также проявляется в настойчивости при достижении коммуникативной цели*:* студент не отказывается от намерения быть понятым, даже сталкиваясь с барьерами, и не снижает активности после неудачного коммуникативного опыта. Кроме того, важным показателем является владение вербальными и невербальными средствами общения, а также

способность управлять своим эмоциональным состоянием в напряженных, конфликтных ситуациях, что позволяет сохранять профессиональную позицию даже в условиях стресса.

Методы исследования

Опираясь на представленное понимание содержания коммуникативной самоэффективности, нами проведено эмпирическое исследование на базе КГПУ им. В.П. Астафьева. Выборку составили 48 студентов, обучающихся по направлениям 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» и 39.03.02 «Социальная работа».

Для диагностики когнитивно-эмоционального и личностного компонентов применялся модифицированный нами тест определения коммуникативной самоэффективности Т.Н. Пасечкиной и В.В. Игнатовой, состоящий из 14 утверждений (прямых и обратных). Когнитивная составляющая (вопросы 3,4,5,7,9,10,11,12,14) позволяет выявить собственные представления студентов о коммуникативных качествах и умениях, а также способность к рефлексивной оценке своих коммуникативных стратегий. Эмоциональная составляющая (вопросы 1,2,6,8,13) направлена на диагностику уверенности студентов эффективно выстраивать коммуникацию в различных ситуациях, а также веры в собственную способность к развитию коммуникативных умений. Поведенческий компонент в рамках данной статьи не рассматривался.

Оценка производилась по 4-балльной шкале с последующей инверсией. Диапазон возможных баллов: 14–56. Уровни выраженности: низкий (14–27), средний (28–42), высокий (43–56). Обработка данных проводилась с использованием описательных статистик и t-критерия Стьюдента для одной выборки (эталонное значение — 42 балла, соответствующее границе среднего и высокого уровней).

Результаты и их обсуждение.

Количественный анализ показал отсутствие студентов с низким уровнем коммуникативной самоэффективности. Высокий уровень продемонстрировали 18,8% респондентов (9 чел.), средний уровень — 81,2% (39 чел.). Среднее значение по выборке составило $\bar{X}=39{,}1$ при стандартном отклонении $s=6{,}09$$s=6{,}09$.

Для проверки статистической значимости отставания от эталонного показателя (условно высокого уровня 42+) был применен t-критерий Стьюдента. Эмпирическое значение $t_{набл}=7{,}25$$t$набл=7,25 превышает критическое $t_{крит}=2{,}012$$t$крит =2,012 для $df=47$$df$=47 ($p<0{,}05$$p$<0,05), что подтверждает достоверно более низкий уровень коммуникативной самоэффективности относительно потенциально желаемого для профессиональной деятельности.

Качественный анализ ответов позволил выявитьдва ключевых противоречияв самооценивании студентов.

Противоречие 1.Обнаружено расхождение между утверждениями №10 («Убежден, что хорошо владею навыками доклада...», средний балл 3,2) и №6 («Не уверен, что в моих силах научиться говорить целостными, связными высказываниями...», обратный балл). Студенты склонны высоко оценивать наличный уровень публичных выступлений, но при этом демонстрируют низкую самоэффективность в отношении развития этого навыка. Это свидетельствует о доминировании установки на «данность» коммуникативных способностей, а не на их «развиваемость». В контексте понимания коммуникативной самоэффективности как личностного образования это указывает на дефицит именно личностного (ценностно-смыслового) компонента: студент не воспринимает коммуникацию как сферу, открытую для саморазвития и совершенствования.

Противоречие 2. Высокий балл по утверждению №5 («Я знаю, что обладаю выдержкой, бесконфликтностью, тактичностью...», средний балл 3,4) контрастирует с неуверенностью в утверждении №8 («Если случится конфликт... мои качества вряд ли позволят организовать эффективную коммуникацию»). Данные показывают, что студенты позитивно оценивают свой личностный потенциал в абстрактной ситуации, но не идентифицируют эти каче-

ства как ресурс для преодоления конфликтной ситуации. Конфликт воспринимается как особая «зона риска», где привычные тактики общения не работают. Это указывает на разрыв между когнитивно-эмоциональным (знаю, что я тактичный) и поведенческим (не знаю, как применить тактичность в конфликте) компонентами.

Коммуникативный портрет современного студента.

Сильными сторонами являются общая жизненная самоэффективность (способность ставить и достигать цели) и позитивная оценка собственной выдержки. Слабыми сторонами выступают неуверенность в способности развивать связность и логичность речи (низкая речевая самоэффективность), а также неспособность проецировать имеющиеся коммуникативные навыки на ситуацию конфликта, особенно с лицами, обладающими более высоким статусом.

Заключение.

Проведенное исследование показывает, что работа по формированию коммуникативной компетентности в вузе не должна ограничиваться тренингами навыков публичных выступлений или вербального общения. Опираясь на понимание коммуникативной самоэффективности как сложного личностного образования, можно утверждать, что необходимо целенаправленное педагогическое воздействие на установки роста (ценностно-смысловой компонент) в отношении коммуникации. Практическая значимость исследования заключается в обосновании двух позиций для дальнейшей работы: 1) преодоление убеждения о неизменности коммуникативных способностей; 2) отработка стратегий поведения в конфликтных ситуациях как инструмента реализации личностных качеств (тактичности, выдержки). Следующие этапы исследования предполагают изучение поведенческого компонента коммуникативной самоэффективности студентов.

Библиографические ссылки:

1. Горбенко, И. А**.** Сепарация как фактор академической самоэффективности студентов педагогического ВУЗа / И. А. Горбенко, Т. Б. Киселева, Т. А. Вилялина // Мир науки. Педагогика и психология.2025.Т 13.№4.URL: https://mir-nauki.com/PDF/107PSMN425.pdf (дата обращения: 15.04.2026).

2. Раисова Г. Т. Развитие коммуникативной компетентности будущих учителей математики как фактор конструктивного группового взаимодействия // Гуманитарно-педагогические исследования. 2025. Т. 9. № 3. С. 6–15. URL: https://gpi.magtu.ru/ru/archive/76-3-2025/503-9-3-06-15.html (дата обращения: 15.04.2026)

3. Тарасова Н.В. Понятие о коммуникативной компетентности педагогов учреждений высшего образования. Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2025;15(2):98-113. URL: https://lingusgu.elpub.ru/jour/article/view/537/291 (дата обращения: 15.04.2026)

4. Фуряева Т.В., Пасечкина Т.Н.Коммуникативная подготовка студентов к профессиональной деятельности в экстремальных условиях: монография/Краснояр.гос.пед.ун-т им. В.П.Астафьева..Красноярск. 2022.252 с. (Антропология и социальная практика; вып.19).

@ Шатаева Е.В., Фуряева Т.В., 2026

УДК 740

КЛУБ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Олеся Ивановна Шукайло[1,2], Татьяна Васильевна Фуряева[1]

[1]Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация
[2]Канский филиаа КГКУ «Центр развития семейных форм воспитания»

В данной статье представлен анализ исследований, посвящённых организации и работе клубов замещающих семей, а также их влиянию на конструктивное развитие детско-родительских отношений и расширению родительских компетенций.

***Ключевые слова**:клуб замещающих семей, замещающие семьи, родительский потенциал, психолого-педагогическая компетентность родителей.*

THE CLUB OF SUBSTITUTE FAMILIES AS A FACTOR IN IMOROVING PARENTAL COMPETENCIES

Olesya Ivanovna Shukailo[1,2], Tatiana Vasilyevna Furyaeva[1]

[1]Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russian Federation
[2]The Kansk branch of the Krai State Public Institution “Center for the Development of Family-Based Forms of Upbringing, Kansk, Russian Federation

This article presents an analysis of research on the organization and operation of substitute family clubs, as well as their impact on the constructive development of child-parent relations and the expansion of parental competencies.

***Keywords**: Club of substitute families, substitute families, parental potential, psychological and pedagogical competence of parents.*

По последним данным Министерства Образования Красноярского края, в нашем регионе в приёмных и опекунских семьях воспитывается около 9500 детей. Всего сегодня региональный банк данных о детях, оставшихся без попечения родителей, насчитывает 1297 детей (в 2002 году в банке данных на учете состояло более 8 000 анкет детей, нуждающихся в семейном устройстве, в 2023 – 1740 детей). Статистическая информация отражает положительную динамику по семейному устройству детей. Следовательно, очевидным является то, что чем меньше содержится детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, во внесемейных учреждениях, тем больше увеличивается количество замещающих семей.

Обращаясь к исследованию В.Н. Ослона, мы видим наличие проблем в данных семьях - а именно изменение функционирования семьи, в которую пришёл приёмный ребёнок. Такие изменеия, с точки зрения атвора, могут серьёзно истощать ресурсы семьи, так как происходит изменение внутренних и внешних границ, перераспределение социальных ролей, вырабатываются новые правила взаимодействия и поведения в целом.

Таким образом, актуальность моего исследования подтверждается такими фактами как рост замещающих семей в нашем регионе и необходимость их дальнейшего грамотного сопровождения, связанного с возникающими проблемами во взаимоотношениях.

Также, о необходимости получения замещающими родителями специальных знаний, говорят и другие авторы - Г.В. Семья, С.Н.Гринберг. Достаточно интересную практику по получе-

нию приёмными родителями профессионального родительского образования предлагает З.И. Лаврентьева, считающая, что самым эффективным будет обучение замещающих родителей на очной и заочной формах обучения по сециальности «социальная педагогика», со специализацией «реабилитация детей, оставшихся без попечения родителей». Конечно, получение подобного образования, несомненно подготовило бы опекунов к возможным кризисным явлениям в семье, но 6-летнюю образовательную программу освоить могут далеко не все в силу различных обстоятельств. Следовательно, на наш взгляд, наиболее эффективным и системным способом сопровождения замещающих семей с целью усиления их родительского потенциала, являются клубы приёмных родителей.

Стоит отметить, что ряд авторов, посвящающих свои исследования по сопровождению замещающих семей с помощью клуба приемных семей, отмечают эффективность клубов в сфере усиления родительских компетенций. Так, Е.В. Декина, Т.И. Куликова, К.С. Шалагинова обратили внимание, что данные клубы могут быть хорошей площадкой по адаптации кровных детей, чьи родители приняли в свою семью на воспитание приёмного ребёнка. Мыскина Е.Ю. и Хорошилова Е.Ю. посвятили своё исследования признаками и организационным основами клуба для замещающих родителей, отметив, что такие клубы должны отличаться признками добровольности, общедоступности и относительной стабильности состава.

Камышова Е.В., Соловьёва Т.В. исследуют проблему социальной работы с замещающими семьями и отмечают, что замещающие семьи часто обращаются за помощью в различные социальные службы (чаще всего это органы опеки и попечительства, специалисты по социальной работе, психологи, преподаватели школ приёмных родителей).

При этом, в данных публикациях не исследуется сам термин клуба замещающих родителей. Мы предлагаем рассматривать данную категорию как добровольное объединение замещающих родителей с возможным участием детей из приёмных и опекаемых семей с целью обмена опыта и усилению родительского потенциала, созданное как самомтоятельно, так и на основе межведомственного взаимодействия.

Так, согласно мнению Захаровой Ж.А., потенциалом признаются реальные воспитательные возможности семьи, а также способность всех членов семьи решать различные задачи, связанные с социализацией приёмного ребёнка. Усилению социально-психологического родительского потенциала с точки зрения Захаровой неразрывно связано с развитием психолого-педагогической компетентности родителей.

В частности, Ж.А.Захарова рассматривала проблему формирования родительского потенциала в нескольких статьях, в которых отмечала, что данный потенциал зависит от различных факторов – от социально-экономических возможностей до духовно-нравственного климата семьи. И именно для усиления психолого-педагогического потенциала, автор предлагала тщательно продумывать программу сопровождения.

В другой статье «Методика формирования педагогической компетентности у замещающих родителей», Ж.А. Захарова отмечает, что наибольшую эффективность в сфере формирования родительской компетентности, показывают тренинговые занятия, которые должны проводиться на регулярной основе.

Особенно кропотливую работу по исследованию формирования родительской компетентности провели Декина Е.В., Егоров В.С. Помимо диагностики детско-родительских отношений, авторы в своей статье уделили внимание деятельности родительского клуба. В качестве убедительных доводов в пользу эффективности детско-родительского клуба, авторы привели сравнительный анализ результатов диагностики семей на разных этапах работы клуба. Положительная динамика была представлена в графическом варианте.

Интересным моментом является анализ по добровольности социального сопровождения, приведённый Камышовой Е.В. и Соловьёвой Т.В. из 50 опрошенных экспертов, занимающихся сопровождением замещающих семей, 54% опрошенных считают, что сопровождение должно быть обязательным, 28% считают, что первичная подготовка граждан на школе приёмных родителей важнее, чем постсопровождение, 18 % затруднились дать ответ.

Это исследование, а также работа О.В. Бережной и М.В. Гузевой показывает, что сопровождение замещающих родителей не всегда может предполагать развитие их родительского потенциала, а эксперты, работающие с приёмными родителями, всё же стараются уделить наибольшее внимание первичному этапу – подготовки граждан и подбору ребёнка.

Исходя из анализа приведённых выше статей, можно сделать следующие выводы:

1. Замещающие семьи являются отдельной категорией, требующей особого внимания со стороны различных специалистов.
2. Кризисные этапы развития приёмных семей основаны на нарушенных детско-родительских отношениях, которые требуют разрешения с помощью систематичных тренинговых упражнений.
3. Действующие детско-родительские клубы показали свою эффективность в сфере улучшения внутрисемейных отношений.

Таким образом, учитывая данные исследования и опыт по сопровождению замещающих семей, считаем что клубы приемных родителей и опекунов, основанные на межведомственном взаимодействии и позволяющие привлекать ресурсы различных социально-образовательных и иных структур, являются наиболее эффективной площадкой для формирования и развития родительских комптенций.

Библиографические сыылки:

1. Ослон, В.Н. (2010). Психологическое сопровождение семьи с приемным ребенком: концепция, инновационные технологии. Психологическая наука и образование psyedu.ru, 2(5), Статья 15.

2. Лаврентьева З.И. Профессиональное обучение приемных родителей// Электронный журнал «Вестник Новосибирского государственного педагогического университета» 1(5) 2012 www.vestnik.nspu.ruISSN 2226-3365 УДК 378+37.0{С. 6,7}

3. Международный научно-исследовательский журнал №11 (101), часть 2 Декина Е.В., Куликова Т.И., Шалагинова К.С. Детско-родительский клуб как условие преодолени япроблем психологической адаптации детей в приёмной семье. {с.144,с.147}

4. ACADEMY. Год издания — 2022, номер 1 (72), {с.56–58.}Мыскина Е.Ю., Хорошилова Е.Ю. Организационные особенности работы клуба для замещающих родителей, принявших на воспитание детей, оставшихся без попечения родителей

5. Международный научно-исследовательский журнал №10 (148).Октябрь. Камышова Е.В., Соловьёва Т.В. Специфика социальной работы с замещающими семьями в современной Росии {с/1}

6. «Экономика образования». Год издания — 2009, номер 1, .Ж. А. Захарова «Развитие педагогического потенциала замещающей семьи»страницы 102–106

7. «Гуманитарно-педагогические исследования» в 2019 году, том 3, номер 3,Е. В. Декина и В. С. Егоров «Изучение детско-родительских отношений в замещающей семье» страницы 18–25.

8. МИр науки, культуры, образования 2021 №3О.В. Бережная, М.В. Гузева, Некоторые аспекты поддержки социального института приёмной семьи как формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей, с.{161-163|

@ Шукайло О.И., Фуряева Т.В.., 2026

УДК 376.1

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Наталья Фёдоровна Яковлева, Кристина Андреевна Бородина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева,
г. Красноярск, Российская Федерация

В статье представлены результаты опытно-экспериментального исследования, направленного на развитие патриотических чувств у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Разработана и апробирована диагностическая методика, включающая когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты и критерий понимания метафоры. Спроектирована программа формирующего эксперимента на основе трёх авторских метафорических сказок («Тёплый камень и родные стены», «Родовое дерево», «Серебряный родник») в интеграции с технологией создания комиксов. Приведены результаты контрольной диагностики, подтверждающие эффективность программы: доля детей с высоким уровнем патриотических чувств увеличилась с 0% до 30%, с низкого уровня сократилась с 40% до 10%. Наибольшая динамика зафиксирована в понимании метафоры (средний балл вырос с 0,9 до 1,8).

Ключевые слова: *патриотические чувства, старшие дошкольники, тяжёлые нарушения речи (ТНР), метафорическая сказка, комикс, диагностика, формирующий эксперимент.*

EXPERIMENTAL RESEARCH ON THE DEVELOPMENT OF PATRIOTIC FEELINGS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

Yakovleva Natalia Fedorovna, Kristina Andreevna Borodina

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P.Astafiev, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article presents the results of an experimental study aimed at developing patriotic feelings in older preschoolers with severe speech disorders (SSD). A diagnostic technique has been developed and tested, including cognitive, emotional, behavioral components and a criterion for understanding metaphor. A program of the formative experiment has been designed on the basis of three author's metaphorical fairy tales ("The Warm Stone and Native Walls", "The Ancestral Tree", "The Silver Spring") integrated with the technology of creating comics. The results of the control diagnostics confirm the effectiveness of the program: the proportion of children with a high level of patriotic feelings increased from 0% to 30%, while the proportion with a low level decreased from 40% to 10%. The greatest dynamics were recorded in the understanding of metaphor (the average score increased from 0.9 to 1.8).

Keywords: *patriotic feelings, older preschoolers, severe speech disorders (SSD), metaphorical fairy tale, comics, diagnostics, formative experiment.*

В современной системе дошкольного образования патриотическое воспитание рассматривается как одно из приоритетных направлений, обеспечивающих формирование у детей ценностного отношения к семье, родному дому, природе и культуре своей страны. Однако традиционные методики, ориентированные на нормативно развивающихся дошкольников,

предполагают развёрнутые вербальные ответы (беседа, пересказ, объяснение) и оказываются малоэффективными при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности – с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Как отмечал Л.С. Выготский, «ребёнок с дефектом не есть просто менее развитой ребёнок, но иначе развитой» [2, с. 24]. У детей с ТНР снижена речевая активность, затруднено понимание абстрактных категорий, преобладает наглядно-образное мышление, что требует поиска специальных педагогических средств, позволяющих перевести патриотические ценности в конкретные, эмоционально переживаемые образы. Целью нашего исследования стала разработка, апробация и оценка эффективности программы патриотического воспитания старших дошкольников с ТНР на основе метафорических сказок с использованием комиксов.

Исследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад №24» г. Красноярска. Экспериментальную группу составили 10 воспитанников подготовительной группы комбинированной направленности (6–7 лет) с заключениями психолого-медико-педагогической комиссии: общее недоразвитие речи III уровня (4 человека) и IV уровня (6 человек). У большинства детей отмечались сниженная речевая активность, недостаточная устойчивость внимания, быстрая утомляемость, трудности переключения с одного вида деятельности на другой. Диагностическая методика включала четыре компонента (каждый оценивался от 0 до 3 баллов, максимальный суммарный балл – 12): когнитивный (знание страны, города, символики, природы родного края), эмоциональный (положительные эмоции при восприятии ситуаций семейного тепла, помощи, патриотических событий), поведенческий (забота о близких, бережное отношение к природе, сотрудничество) и понимание метафоры (объяснение образов «тёплый камень», «семейное дерево», «поющий родник» с опорой на двухкадровый комикс). Все задания были адаптированы для детей с ТНР: открытые вопросы заменены на выбор картинки, пиктограммы. Как подчёркивают О.С. Ушакова и Е.М. Струнина, «у детей с общим недоразвитием речи страдает не только произносительная сторона, но и смысловое восприятие, способность к анализу и синтезу языковых единиц» [3, с. 112]. Поэтому наглядная опора становится необходимым условием адекватной диагностики.

На констатирующем этапе высокий уровень сформированности патриотических чувств не достиг ни один ребёнок. Средний уровень выявлен у 60% детей, низкий – у 40%. Наиболее низкие результаты получены по компоненту «понимание метафоры»: 80% детей находились на низком уровне, давая буквальные толкования («камень греет, потому что на солнце», «дерево большое», «родник журчит»). Эмоциональный компонент оказался относительно более сформированным (20% высокий, 60% средний), однако положительный отклик дети проявляли преимущественно на бытовые, а не на историко-патриотические сюжеты. Полученные данные подтвердили необходимость специально организованного формирующего воздействия, которое бы компенсировало речевые трудности и активизировало символическое мышление.

На основе теоретического анализа и результатов диагностики была разработана программа формирующего эксперимента. В её основу положена идея Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой о том, что «метафора является тем инструментом, который позволяет «упаковать» абстрактное содержание в конкретный образ, доступный ребёнку» [1, с. 45]. Программа включала три авторские метафорические сказки: «Тёплый камень и родные стены» (образ дома как хранителя тепла), «Родовое дерево» (метафора семейной преемственности), «Серебряный родник» (природа как живая сущность, требующая заботы). Каждая сказка строилась по единой структуре: гармония – нарушение – поиск выхода – восстановление, что, по мнению В.Я. Проппа, является универсальной архетипической схемой, обеспечивающей целостность восприятия. Сказки интегрировались с технологией создания комиксов: коллективная раскадровка, двухкадровые комиксы для распутывания метафор, индивидуальные авторские комиксы. Для детей с ТНР использовались визуальное расписание, шаблоны, пиктограммы, хоровое проговаривание ключевых фраз. Программа реализована в период с сентября 2025 по май 2026 года (17 занятий, периодичность – один раз в две недели).

Важным теоретическим основанием программы выступило положение Л.С. Выгот-

ского о зоне ближайшего развития: «то, что сегодня ребёнок делает с помощью взрослого, завтра он сможет делать самостоятельно» [2, с. 56]. В нашей работе это нашло отражение в постепенном переходе от коллективных комиксов (под руководством педагога) к индивидуальным авторским продуктам. Кроме того, принцип деятельностного проживания, обоснованный А.Н. Леонтьевым, требовал, чтобы патриотические чувства не декларировались, а переживались детьми через отождествление с героями, через рисование, лепку, драматизацию и реальные действия (помощь друг другу, бережное отношение к природе). В ходе апробации программы все эти принципы были реализованы: дети последовательно осваивали метафоры, учились выделять ключевые эпизоды, создавать комиксы и, что самое важное, переносить усвоенные ценности в повседневное поведение.

После завершения формирующего эксперимента проведена контрольная диагностика по той же методике. Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов (распределение по уровням сформированности патриотических чувств)

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап	Динамика
Высокий (10–12 баллов)	0 (0%)	3 (30%)	+30%
Средний (6–9 баллов)	6 (60%)	6 (60%)	0%
Низкий (≤5 баллов)	4 (40%)	1 (10%)	–30%

Наиболее значимые изменения произошли по компоненту «понимание метафоры»: средний балл по группе вырос с 0,9 до 1,8, также улучшились эмоциональный компонент (с 1,75 до 2,5) и поведенческий (с 1,65 до 2,4). Когнитивный компонент показал прирост с 1,45 до 2,1. Дети, достигшие высокого уровня (3 человека), стали не только узнавать флаг и герб России, но и объяснять их символику, проявлять устойчивый эмоциональный отклик на патриотические сюжеты, понимать переносный смысл метафор («камень хранит тепло семьи», «дерево – это наша семья», «родник поёт, когда он чистый»). Единственный ребёнок, оставшийся на низком уровне, показал незначительную положительную динамику (суммарный балл увеличился с 3,5 до 5,5), что, вероятно, связано с тяжестью речевого нарушения и требует дальнейшей индивидуальной работы.

Полученные данные подтверждают эффективность разработанной программы. Наибольший прирост по компоненту «понимание метафоры» доказывает действенность выбранного метода – метафорических сказок в сочетании с визуализацией через комиксы. Как отмечает Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, «сказкотерапия – это процесс воспитания внутреннего ребёнка, развития души, повышения уровня эмоциональной компетентности» [1, с. 78]. У детей с ТНР сформировалась способность к символическому осмыслению патриотических ценностей, что выразилось в связных объяснениях переносных смыслов и переносе этих смыслов в рисунки, игры и повседневное поведение. Гипотеза исследования о том, что метафорические сказки являются эффективным средством патриотического воспитания старших дошкольников с ТНР, получила экспериментальное подтверждение. Результаты могут быть использованы в работе педагогов-психологов, воспитателей и логопедов дошкольных образовательных учреждений.

Библиографические ссылки:

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2020. – 172 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Владос, 2018. – 288 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.

© Яковлева Н.Ф., Бородина К.А.

УДК 37.013.2:004.9

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ПОТЕНЦИАЛ ВИЗУАЛЬНЫХ НОВЕЛЛ

Яцкая Дарья Дмитриевна

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

GAMIFICATION AS A TOOL FOR DEVELOPING LOGICAL THINKING IN LEARNERS: THE POTENTIAL OF VISUAL NOVELS (CASE STUDY OF ROMANCE CLUB)

Yatskaya Darya Dmitievna

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

В статье рассматривается геймификация как современный подход к организации образовательного процесса, направленный на повышение вовлеченности обучающихся и развитие их когнитивных способностей. Особое внимание уделяется анализу визуальных новелл как интерактивной формы обучения, обладающей значительным потенциалом в формировании логического мышления. На примере мобильного приложения Клуб Романтики выявлены ключевые игровые механики, способствующие развитию навыков анализа, прогнозирования и установления причинно-следственных связей. Предложена педагогическая модель использования элементов визуальных новелл в образовательной практике. Сделан вывод о перспективности интеграции геймифицированных сценариев в обучение.

Ключевые слова: *геймификация, визуальные новеллы, логическое мышление, цифровое образование, интерактивное обучение, когнитивное развитие, образовательные технологии, принятие решений*

The article examines gamification as a modern approach to organizing the educational process aimed at increasing student engagement and developing cognitive abilities. Special attention is given to visual novels as an interactive learning format with significant potential for enhancing logical thinking. Based on the analysis of the mobile application КлубРомантики, key game mechanics that contribute to the development of analytical skills, forecasting, and causal reasoning are identified. A pedagogical model for integrating visual novel elements into educational practice is proposed. The study concludes that gamified scenarios represent a promising direction for modern education.

Key words: gamification, visual novels, logical thinking, digital education, interactive learning, cognitive development, educational technologies, decision-making

В условиях стремительной цифровизации общества и трансформации образовательной среды особую актуальность приобретает поиск эффективных методов обучения, способных не только передавать знания, но и развивать ключевые когнитивные навыки обучающихся. Одним из таких навыков выступает логическое мышление, являющееся основой аналитической деятельности, принятия решений и формирования причинно-следственных связей. В то же время традиционные методы обучения не всегда обеспечивают достаточный уровень вовлеченности обучающихся, что снижает эффективность формирования указанных навыков.

В связи с этим особый интерес представляет использование геймификации как инновационного подхода в образовательной практике. Геймификация предполагает внедрение игровых элементов в неигровые контексты с целью повышения мотивации и вовлеченности обучающихся. Согласно определению, Себастьян Детердинг, геймификация представляет собой использование элементов игрового дизайна в неигровых контекстах [5]. Данный подход получил широкое распространение в образовании благодаря своей способности активизировать познавательную деятельность и стимулировать интерес к учебному процессу.

Особое место среди геймифицированных форматов занимают визуальные новеллы – интерактивные повествовательные системы, основанные на выборе и нелинейном развитии сюжета. Популярность подобных форматов подтверждается успехом мобильных приложений, таких как Клуб Романтики, в которых пользователь активно влияет на развитие событий посредством принятия решений. Несмотря на развлекательный характер подобных продуктов, их структура обладает значительным образовательным потенциалом, в частности в контексте развития логического мышления.

Как следствие, возникает противоречие между высоким потенциалом геймифицированных интерактивных форматов и недостаточной разработанностью методик их применения в образовательной практике. Это определяет актуальность данного исследования.

Геймификация как педагогическая технология основывается на интеграции игровых механик в образовательный процесс с целью повышения мотивации и эффективности обучения. В научной литературе данный подход рассматривается как средство трансформации учебной деятельности из пассивного восприятия информации в активное взаимодействие с образовательной средой.

Согласно исследованиям Карл Капп, геймификация способствует формированию устойчивой внутренней мотивации за счёт использования таких элементов, как система достижений, уровней, обратной связи и поощрений. В отличие от традиционных методов обучения, геймификация ориентирована на процесс, а не только на результат, что особенно важно в контексте развития когнитивных навыков[9].

Существенный вклад в развитие теории геймификации внесли работы Кевин Вербах и Дэн Хантер, в которых выделяются ключевые элементы игрового дизайна: правила, цели, обратная связь и добровольное участие [10]. Эти элементы создают условия для формирования так называемого «состояния потока», описанного Михай Чиксентмихайи, при котором обучающийся максимально вовлечён в деятельность [3].

С точки зрения психолого-педагогического подхода, геймификация оказывает влияние на ряд когнитивных процессов, включая внимание, память и мышление. В частности, исследования показывают, что игровые механики стимулируют аналитическую деятельность за счёт необходимости принятия решений в условиях неопределённости. Кроме того, геймификация способствует развитию метакогнитивных навыков, позволяя обучающимся осознавать и контролировать собственный процесс мышления.

Отдельного внимания заслуживает влияние геймификации на развитие логического мышления. В рамках игровой среды обучающийся сталкивается с необходимостью анализа ситуации, выбора оптимального решения и оценки его последствий. Таким образом, создаются условия для формирования причинно-следственных связей и развития навыков аргументации.

Следует отметить, что эффективность геймификации во многом зависит от корректности её педагогического проектирования. По мнению Юкай Чоу, успешная геймификация должна учитывать мотивационные драйверы обучающихся и обеспечивать баланс между сложностью задач и уровнем подготовки пользователя. В противном случае игровые элементы могут носить поверхностный характер и не оказывать значимого влияния на образовательные результаты.

Так, геймификация представляет собой перспективный инструмент модернизации образовательного процесса, способный не только повысить мотивацию обучающихся, но и со-

здать условия для развития их логического мышления. Особый интерес в данном контексте представляет использование интерактивных форматов, таких как визуальные новеллы, которые обеспечивают высокий уровень вовлеченности и вариативности обучения.

Логическое мышление является одной из ключевых форм познавательной деятельности человека и представляет собой процесс оперирования понятиями, суждениями и умозаключениями на основе законов логики. В педагогике и психологии данное понятие рассматривается как фундаментальный компонент интеллектуального развития личности, обеспечивающий способность к анализу, обобщению, классификации и построению причинно-следственных связей.

Согласно культурно-исторической теории Лев Выготский, развитие мышления происходит в процессе социального взаимодействия и опосредовано использованием знаковых систем. Выготский подчеркивал, что высшие психические функции, включая логическое мышление, формируются в процессе обучения и могут быть целенаправленно развиты при организации соответствующей образовательной среды [1]. Это положение имеет принципиальное значение для данного исследования, поскольку геймифицированные среды, в том числе визуальные новеллы, могут выступать в роли таких развивающих условий.

С точки зрения когнитивной психологии, логическое мышление включает несколько взаимосвязанных компонентов. В работах Жан Пиаже показано, что формирование логических операций связано с переходом от конкретного к формальному мышлению, когда индивид начинает оперировать абстрактными категориями и гипотетическими ситуациями [2]. Именно на этом уровне становится возможным полноценное развитие аналитических и прогностических способностей.

Современные исследования выделяют следующие основные компоненты логического мышления:анализ (выделение существенных признаков); синтез (объединение элементов в целостную систему); сравнение и классификация; установление причинно-следственных связей; построение гипотез и прогнозирование.

Особое значение имеет способность к прогнозированию, поскольку она напрямую связана с принятием решений. По мнению Даниэль Канеман, процесс мышления включает два типа когнитивных систем: быструю интуитивную и медленную аналитическую. Развитие логического мышления связано именно с активизацией второй системы, требующей осознанного анализа информации и оценки альтернатив [8]. В образовательной практике это означает необходимость создания условий, при которых обучающийся вынужден не просто реагировать, а осмысленно выбирать и аргументировать свои решения.

Важным аспектом является также связь логического мышления с метакогнитивными процессами. Как отмечает Джон Флавелл, метакогниция включает осознание собственных мыслительных процессов и их регулирование [6]. Развитие данных навыков позволяет обучающемуся не только решать задачи, но и анализировать собственные ошибки, что существенно повышает эффективность обучения.

В контексте современного образования проблема развития логического мышления осложняется рядом факторов. Во-первых, наблюдается снижение уровня концентрации внимания у обучающихся, связанное с цифровой средой и клиповым мышлением. Во-вторых, традиционные формы обучения часто ориентированы на воспроизведение информации, а не на её осмысление. В результате формирование логических операций носит фрагментарный характер.

В этой связи возрастает необходимость поиска методов, способных активизировать познавательную деятельность обучающихся и стимулировать их к самостоятельному мышлению. Одним из таких методов является геймификация, позволяющая моделировать ситуации выбора и неопределенности, в которых логическое мышление становится необходимым инструментом достижения результата.

Особую роль в развитии логического мышления играет принцип вариативности. Когда обучающийся сталкивается с несколькими возможными вариантами решения, он вынуж-

ден анализировать условия задачи, сопоставлять альтернативы и прогнозировать последствия своих действий. Именно этот механизм лежит в основе интерактивных обучающих систем, включая визуальные новеллы.

Таким образом, можно утверждать, что развитие логического мышления требует создания образовательной среды, в которой обучающийся:активно вовлечён в процесс; сталкивается с необходимостью выбора; получает обратную связь о последствиях своих решений; имеет возможность анализировать и корректировать свою деятельность.

Данные условия в полной мере реализуются в геймифицированных интерактивных форматах, что делает их перспективным инструментом в педагогической практике.

Визуальные новеллы представляют собой особый тип интерактивных цифровых продуктов, сочетающих элементы художественного повествования и игрового взаимодействия. В отличие от традиционных линейных текстов, визуальные новеллы строятся на принципе нелинейного сюжета, где пользователь принимает решения, влияющие на развитие событий и финал истории. Данный формат обеспечивает высокий уровень вовлеченности и активного участия, что делает его перспективным с точки зрения образовательного применения.

Одним из наиболее популярных представителей данного жанра является мобильное приложение Клуб Романтики, представляющее собой сборник интерактивных историй, в которых пользователь управляет развитием сюжета посредством выбора реплик и действий персонажа. Несмотря на развлекательную направленность, структура данного продукта содержит ряд гейм-дизайнерских решений, обладающих значительным потенциалом для развития когнитивных навыков.

Ключевой особенностью визуальных новелл является механизм выбора, лежащий в основе взаимодействия пользователя с системой. В рамках каждой сюжетной сцены пользователю предлагается несколько альтернативных вариантов действий, каждый из которых приводит к различным последствиям. Данный процесс требует от пользователя анализа доступной информации, сопоставления вариантов и прогнозирования результатов, что напрямую связано с операциями логического мышления.

В приложении Клуб Романтики выборы часто носят неочевидный характер, что исключает возможность случайного угадывания и стимулирует осмысленный подход к принятию решений. Пользователь вынужден учитывать контекст ситуации, характеристики персонажей и предыдущие события, что способствует развитию аналитических навыков. Таким образом, даже в развлекательной среде формируется модель когнитивной активности, близкая к решению логических задач.

Важным элементом является также система последствий. В отличие от традиционных тестовых заданий, где результат фиксирован и однозначен, в визуальных новеллах последствия выбора могут проявляться не сразу, а через определённое время. Это формирует у пользователя способность к отсроченному прогнозированию и пониманию сложных причинно-следственных связей. Подобный механизм соответствует реальным жизненным ситуациям, где решения имеют долгосрочные последствия.

Дополнительным фактором, усиливающим когнитивную нагрузку, является наличие скрытых параметров, таких как уровень отношений с персонажами или репутация. В Клуб Романтики данные параметры изменяются в зависимости от выборов пользователя и влияют на доступность определённых сюжетных веток. Таким образом, пользователь фактически выстраивает стратегию поведения, ориентируясь на желаемый результат. Это способствует развитию стратегического мышления и умения учитывать множественные переменные.

Следует отметить, что важную роль играет и элемент неопределенности. Пользователь не всегда располагает полной информацией о последствиях своего выбора, что требует от него выдвижения гипотез и их проверки в процессе прохождения. Данный механизм соотносится с научным типом мышления, предполагающим формирование предположений и их эмпирическую проверку.

С точки зрения геймификации, визуальные новеллы реализуют сразу несколько ключевых элементов игрового дизайна: наличие цели (достижение определённого финала), система обратной связи (изменение сюжета и параметров), а также постепенное усложнение задач. Все эти элементы создают условия для поддержания устойчивой мотивации и вовлеченности пользователя.

Особого внимания заслуживает эмоциональный компонент. Визуальные новеллы, включая Клуб Романтики, активно воздействуют на эмоциональную сферу пользователя за счёт сюжетной насыщенности и идентификации с персонажем. По мнению Антонио Дамасио, эмоции играют важную роль в процессе принятия решений, усиливая значимость выбора и способствуя лучшему запоминанию опыта [4]. Таким образом, эмоциональная вовлеченность может усиливать когнитивные эффекты, включая развитие логического мышления.

Несмотря на перечисленные преимущества, следует подчеркнуть, что развлекательные визуальные новеллы не являются изначально ориентированными на образовательные цели. Их использование в педагогической практике требует адаптации и целенаправленного проектирования учебного контента. Однако анализ их структуры позволяет выделить универсальные механизмы, которые могут быть интегрированы в образовательные технологии.

Так, визуальные новеллы представляют собой эффективный инструмент геймификации, обеспечивающий сочетание когнитивной активности, эмоциональной вовлеченности и вариативности обучения. На примере приложения Клуб Романтики можно проследить, каким образом игровые механики могут способствовать развитию логического мышления за счёт анализа альтернатив, прогнозирования последствий и построения причинно-следственных связей.

Анализ геймификационных механизмов визуальных новелл, рассмотренных на примере Клуб Романтики, позволяет предложить педагогическую модель их использования для развития логического мышления обучающихся. В основе модели лежит принцип интерактивного сценарного обучения, при котором образовательный материал интегрируется в структуру нелинейного повествования.

Обучающийся включается в проблемную ситуацию, требующую анализа и принятия решений. Каждая учебная сцена предполагает наличие нескольких альтернативных вариантов действий, что стимулирует сопоставление, оценку и выбор наиболее обоснованного решения. В отличие от традиционных заданий, результат здесь определяется не единственным правильным ответом, а логикой рассуждений и последовательностью принятых решений.

Важным элементом является система последствий, при которой каждый выбор влияет на дальнейшее развитие сценария. Это способствует формированию причинно-следственных связей и развитию навыков прогнозирования. Обратная связь может быть как непосредственной, так и отсроченной, что усиливает необходимость анализа собственных действий и их корректировки.

Дополнительно в модель могут быть включены параметры, отражающие качество решений обучающегося (например, уровень аргументированности или точности анализа), что позволяет выстраивать индивидуальную траекторию обучения. Подобный подход соотносится с механизмами, используемыми в Клуб Романтики, однако в образовательной среде они приобретают дидактическую направленность.

Следовательно, предложенная модель демонстрирует, что использование механик визуальных новелл позволяет создать условия для активного развития логического мышления за счёт вовлечения обучающихся в процесс анализа, выбора и оценки последствий принимаемых решений.

В ходе проведённого исследования было установлено, что геймификация представляет собой эффективный инструмент повышения вовлеченности обучающихся и развития их когнитивных способностей. Особое значение в данном контексте приобретают визуальные новеллы как форма интерактивного обучения, обеспечивающая активное участие обучающегося в процессе принятия решений.

Анализ структуры визуальных новелл на примере Клуб Романтики показал, что ключевые игровые механики, такие как вариативность выбора, система последствий и нелинейность повествования, создают условия для развития логического мышления. В частности, данные механизмы способствуют формированию навыков анализа, прогнозирования и установления причинно-следственных связей.

Разработанная педагогическая модель демонстрирует возможность адаптации указанных механик в образовательной практике. Использование интерактивных сценариев позволяет трансформировать обучающегося из пассивного получателя информации в активного участника образовательного процесса, что повышает эффективность усвоения материала.

Таким образом, визуальные новеллы могут рассматриваться как перспективное направление развития образовательных технологий. Их внедрение в учебный процесс способствует не только повышению мотивации, но и развитию логического мышления как одного из ключевых компонентов интеллектуальной деятельности.

Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической проверкой эффективности предложенной модели и разработкой специализированных образовательных визуальных новелл.

Библиографические ссылки:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. – Москва: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 192 с.
3. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. – Москва: Альпина нон-фикшн, 2011. – 464 с.
4. Damasio A. R. Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain. – New York: Putnam, 1994. – 312 p.
5. Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference. – New York: ACM, 2011. – P. 9-15.
6. Flavell J. H. Metacognition and Cognitive Monitoring // American Psychologist. – 1979. – Vol. 34(10). – P. 906-911.
7. Hamari J., Koivisto J., Sarsa H. Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification // Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences. – 2014. – P. 3025-3034.
8. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. – New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011. – 499 p.
9. Kapp K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. – San Francisco: Pfeiffer, 2012. – 336 p.
10. Werbach K., Hunter D. For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. – Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012. – 148 p.

© Яцкая Д.Д., 2026

Раздел 2
«ЧЕЛОВЕК В ЗЕРКАЛЕ ПСИХОЛОГИИ»

УДК 378.147:316.61

ОБРАЗ ИДЕАЛЬНОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Арина Александровна Азарникова, Ольга Сергеевна Куликова, Ирина Николаевна Мирошниченко

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена изучению представлений современного студенчества о личности и профессиональных качествах идеального преподавателя высшей школы. На основе анализа эмпирических исследований нескольких авторов, проведенных в различных вузах России, выявлены основные составляющие идеального образа преподавателя. Установлено, что студенты ценят в преподавателе в первую очередь справедливость, уважительное отношение, способность доступно и интересно излагать материал, а также такие личностные качества, как чувство юмора и эрудиция. В статье обосновывается вывод о трансформации образа преподавателя в сторону партнерской модели взаимодействия.

Ключевые слова: *идеальный преподаватель, образ преподавателя, студенчество, высшее образование, профессиональные качества преподавателя, межличностное взаимодействие.*

THE IMAGE OF AN IDEAL TEACHER IN THE PERCEPTION OF MODERN STUDENTS

Arina Aleksandrovna Azarnikova, Olga Sergeevna Kulikova, Irina Nikolaevna Miroshnichenko

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article is devoted to the study of modern students' perceptions of the personality and professional qualities of an ideal university professor. Based on the analysis of empirical studies conducted by several authors at various universities in Russia, the main components of the ideal image of a professor have been identified. It has been established that students value fairness, respect, the ability to present material in an accessible and interesting manner, as well as personal qualities such as a sense of humor and erudition. The article concludes that the image of a professor is transforming towards a partnership-based model of interaction.

Keywords: *ideal teacher, teacher's image, students, higher education, professional qualities of a teacher, interpersonal interaction.*

Вопрос о том, каким должен быть идеальный преподаватель высшей школы, не теряет своей актуальности на протяжении десятилетий. Однако с изменением социально-экономических условий, внедрением новых образовательных стандартов и сменой поколений обучающихся трансформируются и ожидания студентов от педагога. Сегодня, когда на рынке образовательных услуг усиливается конкуренция между вузами, привлекательность учебы для студентов становится ключевым конкурентным преимуществом, что напрямую связано с личностью и стилем работы преподавателя. Один из важнейших источников ин-

формации о качестве учебного процесса — это мнение студентов, выступающих в роли потребителей образовательных услуг. Как справедливо отмечает А.О. Агранова, оценка студентами преподавателя неразрывно связана с самооценкой и уровнем притязаний самих обучающихся [1]. Изучение образа идеального преподавателя глазами студентов позволяет не только скорректировать систему повышения квалификации педагогических кадров, но и выстроить более продуктивный диалог между участниками образовательного процесса.

Активные исследования по данной проблематике ведутся в различных вузах России: от Санкт-Петербурга до Хакасии, от Твери до Красноярска. Обобщение результатов этих исследований позволяет составить достаточно репрезентативный портрет идеального преподавателя. Анализ научных работ показывает, что представления студентов об идеальном преподавателе складываются из трех основных составляющих: профессионально-деятельностной (умение преподать материал, компетентность), индивидуально-личностной (черты характера, стиль общения) и социально-демографической (возраст, внешность, статус) [2]. При этом приоритеты в этих трех сферах у современного студента расставлены вполне определенным образом.

Начнем с профессиональных качеств. Подавляющее большинство студентов на первое место ставят способность преподавателя ясно, доступно и интересно излагать учебный материал. В исследовании Ю.В. Яковлевой, проведенном среди первокурсников, 98,2% респондентов указали «умение хорошо объяснять материал» как обязательное качество идеального педагога-наставника [3]. Аналогичные данные получены и в других работах: студенты высоко ценят эрудированность (94,7%), способность вызвать интерес у аудитории и умение выделить главное [3; 4]. Идеальный преподаватель, с точки зрения студентов, не просто транслирует знания из учебника, а умеет связать теорию с практикой, использует реальные случаи из профессиональной деятельности (91,2% респондентов) и творчески выстраивает свои занятия [3]. Он компетентен в своей области, но при этом не злоупотребляет наукообразием, а стремится сделать материал понятным и полезным для будущей карьеры.

Особого внимания заслуживает вопрос об объективности и справедливости преподавателя. Это качество, по данным многих исследований, является одним из наиболее значимых для студентов [5; 6]. Обучающиеся остро реагируют на несправедливость, предвзятость, выделение «любимчиков» и субъективизм в оценке знаний. В анкетировании, проведенном Е.А. Кокоповой и Л.Н. Каянович, студенты назвали «несправедливость», «предвзятость» и «выделение любимчиков» в числе наиболее раздражающих качеств преподавателя [6]. Идеальный преподаватель, напротив, оценивает знания всех студентов одинаково объективно, его требования понятны и прозрачны, а замечания корректны и конструктивны. Исследование И.Н. Андреевой и Я.А. Ивановой показало, что объективность в оценке знаний и справедливость имеют сильную положительную корреляцию с эмоциональной привлекательностью и авторитетностью преподавателя в глазах студентов [4].

Переходя к личностным качествам идеального преподавателя, следует отметить, что современный студент ищет в педагоге не столько строгого контролера, сколько уважаемого старшего товарища и наставника. В различных исследованиях устойчиво воспроизводятся такие качества, как терпение, доброжелательность, уважение к студентам, чувство юмора, тактичность и чуткость [6]. Студенты хотят видеть в преподавателе живого человека, способного понять их проблемы, проявить гибкость и не ставить жесткие барьеры в общении. Интересно, что такой, казалось бы, неакадемический параметр, как «чувство юмора» и «ироничность», оказался значимым для 57,9% опрошенных первокурсников [3]. При этом важно, чтобы юмор не переходил в язвительность и сарказм, которые студентами решительно отвергаются (78,9% против язвительности) [3]. Идеальный преподаватель, по мнению студентов, должен обладать харизмой (91,2%) и творческим началом (57,9%), но при этом сохранять профессиональную дистанцию и не переходить в фамильярность [3].

Важно отметить, что студенты также высоко ценят способность преподавателя к эмпатии и эмоциональной поддержке. В исследовании, проведенном среди студентов педаго-

гических специальностей, 84,3% респондентов указали, что идеальный преподаватель должен уметь создавать психологически комфортную атмосферу на занятии, где студент не боится ошибиться или задать вопрос [7]. Эмпатийность преподавателя напрямую коррелирует с академической самооценкой студента: чем выше студент оценивает готовность педагога понять его трудности, тем более уверенно он чувствует себя в процессе обучения. Кроме того, студенты отмечают важность такого качества, как «открытость к обратной связи» — 79,8% опрошенных считают, что идеальный преподаватель не только дает оценку знаниям, но и объясняет, над чем конкретно нужно поработать, и готов выслушать аргументы студента в случае несогласия с оценкой [7]. Это подтверждает тенденцию к переходу от авторитарной модели «учитель всегда прав» к партнерской, диалоговой модели взаимодействия.

Что касается социально-демографических характеристик и внешнего облика преподавателя, здесь наблюдается значительная либерализация взглядов студентов. Подавляющее большинство опрошенных (до 90%) заявляют, что пол, национальность, рост, телосложение, цвет глаз и волос преподавателя не имеют для них значения [3]. Относительно возраста мнения разнятся, но около 23% первокурсников считают идеальным возраст от 30 до 40 лет [3]. Требования к внешнему виду также смягчились: хотя многие студенты по-прежнему предпочитают классический стиль одежды, значительная часть (от 22% до 58% в разных группах) считает, что внешний вид преподавателя не играет никакой роли или что педагог может следовать тенденциям моды [6]. Семейное положение, наличие детей и ученая степень, как выяснилось, не являются значимыми факторами для формирования образа идеального преподавателя [3].

Важно подчеркнуть, что представления об идеальном преподавателе не являются статичными — они изменяются в процессе обучения студента в вузе. Исследование И.В. Егорова показало, что восприятие преподавателя студентами разных курсов различается: наиболее подвержены динамике такие характеристики образа педагога, как авторитарность, дружелюбие и альтруизм [2]. Студенты-первокурсники, находящиеся на этапе адаптации к вузовской среде, чаще ориентируются на эмоционально-оценочные критерии (симпатия, комфортность общения), в то время как старшекурсники начинают более взвешенно подходить к профессиональным компетенциям преподавателя.

Однако исследования фиксируют и определенное ядро качеств, которые остаются значимыми на протяжении всех лет обучения: это компетентность, справедливость, уважительное отношение и умение заинтересовать предметом [2]. К окончанию вуза, по некоторым данным, студенты начинают ценить в преподавателе не столько либеральность и дружелюбие, сколько способность быть авторитетным наставником: в выпускных группах до 65-70% респондентов считают, что учитель должен стать для них авторитетом и наставником [6].

Отдельного внимания заслуживает вопрос о том, как формат обучения (очный, дистанционный или гибридный) влияет на требования студентов к преподавателю. Исследования последних лет показывают, что в условиях дистанционного и гибридного обучения студенты начинают предъявлять повышенные требования к технической компетентности преподавателя: умению работать с электронными образовательными платформами, оперативно отвечать в мессенджерах, записывать качественные видеолекции и организовывать онлайн-дискуссии. При этом в цифровой среде еще более значимыми становятся такие личностные качества, как терпение и готовность к многократному объяснению материала, поскольку в отсутствие живого контакта возрастает вероятность недопонимания. Однако, несмотря на рост дистанционных форматов, студенты по-прежнему высоко ценят «живое» взаимодействие: 87,5% опрошенных указали, что для формирования полноценного образа преподавателя важно хотя бы эпизодически видеть его в офлайн-формате, так как это позволяет лучше оценить его эмоциональную реакцию, искренность и увлеченность предметом [8]. Таким образом, идеальный преподаватель в глазах современного студента должен быть не только

предметником и психологом, но и уверенным пользователем цифровых технологий, сохраняющим при этом способность к эмпатийному очному общению.

Интересным представляется вопрос о взаимосвязи пола студента и его предпочтений относительно преподавателя. В исследовании А.О. Аграновой было выявлено, что связь между выбором пола любимого преподавателя и собственным полом студента отсутствует [1]. Иными словами, студенты обоих полов примерно одинаково часто выбирают в качестве любимых преподавателей как мужчин, так и женщин, ориентируясь в первую очередь на личностные и профессиональные качества, а не на гендерную принадлежность. Это свидетельствует о формировании достаточно зрелых и рациональных критериев оценки педагогической деятельности.

Каким же итоговым предстает портрет идеального преподавателя глазами современного студента? Обобщая данные рассмотренных исследований, можно сказать, что идеальный преподаватель — это, прежде всего, компетентный специалист, глубоко знающий свой предмет и умеющий донести знания до аудитории [3; 4; 5; 6]. Он объективен и справедлив в оценках, не имеет любимчиков и требователен ко всем студентам в равной мере [5; 6]. Одновременно он доброжелателен, тактичен, уважает личность студента и готов прийти на помощь в трудной ситуации [2; 4]. Обладает чувством юмора и харизмой, но не переходит в панибратство и фамильярность [2; 3]. Его речь четкая и поставленная, занятия — интересные и интерактивные, с опорой на практические примеры [3; 4]. Внешность и возраст не играют решающей роли, но опрятность и аккуратность приветствуются [3; 6]. Для студентов он — не просто передатчик знаний, а наставник и авторитет, помогающий им не только освоить дисциплину, но и сориентироваться в будущей профессиональной деятельности [3; 6].

Таким образом, портрет идеального преподавателя в сознании современного студенчества сочетает в себе традиционные ценности педагогической профессии (компетентность, справедливость, требовательность) и новые акценты на партнерский стиль общения, уважение личности студента и практикоориентированность обучения. Важно подчеркнуть, что выявленный портрет не является универсальным для всех студентов без исключения: он варьируется в зависимости от курса обучения, специальности, формата обучения (очный, дистанционный, гибридный) и индивидуально-психологических особенностей обучающихся. Тем не менее, выделенное ядро качеств — компетентность, справедливость, доброжелательность и умение заинтересовать предметом — остается стабильным и может рассматриваться как инвариантная составляющая эффективного педагогического взаимодействия. Этот портрет отражает объективную тенденцию гуманизации высшего образования и может служить ориентиром для профессионального развития преподавателей вузов.

Кроме того, полученные результаты могут быть полезны при разработке программ повышения квалификации педагогических кадров, а также при формировании критериев оценки качества преподавания в рамках внутривузовских систем менеджмента качества. Понимание студенческих ожиданий позволяет выстроить более доверительные и продуктивные отношения в системе «преподаватель - студент», что в конечном счете положительно сказывается на академической успеваемости и удовлетворенности образовательным процессом обеих сторон.

Дальнейшие исследования в этой области могли бы быть направлены на изучение динамики образа преподавателя под влиянием цифровизации образования и развития дистанционных форматов обучения. Перспективным также представляется сравнительный анализ представлений об идеальном преподавателе у студентов разных направлений подготовки (гуманитарных, технических, естественнонаучных), а также кросс-культурные исследования, позволяющие выявить национально-специфические особенности образа педагога в разных странах.

Библиографические ссылки:

1. Агранова А.О. Образ преподавателя глазами студентов в связи с самооценкой и уровнем притязаний обучающихся // Педагогические науки. - 2017. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-prepodavatelya-glazami-studentov-v-svyazi-s-samootsenkoy-i-urovnem-prityazaniy-obuchayuschihsya

2. Егоров И.В. Исследование представлений студентов об образе преподавателя педагогического вуза // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. - 2013. - Вып. 4 (31). - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-predstavleniy-studentov-ob-obraze-prepodavatelya-pedagogicheskogo-vuza

3. Яковлева Ю.В. Образ идеального педагога-наставника глазами студентов-первокурсников // Молодой ученый. - 2023. - № 23 (470). - URL: https://moluch.ru/archive/470/103776/

4. Андреева И.Н., Иванова Я.А. Образ успешного преподавателя в сознании студентов психологической специальности // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. - 2024. - № 1(41). - URL: https://elib.psu.by/handle/123456789/45334

5. Голубева Т.А., Щербакова С.Ю. Идеал учителя глазами студентов // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. - 2023. - № 4. - URL: https://eprints.tversu.ru/id/eprint/12424/

6. Коконова Е.А., Каянович Л.Н. Портрет идеального учителя глазами будущих педагогов с точки зрения психологии // Молодой ученый. - 2015. - № 9 (89). - URL: https://moluch.ru/archive/89/17913/

7. Романова А.П. Особенности восприятия студентами преподавателей вуза впроцессе обучения // Труды Московского гуманитарного университета. - 2023.- № 4.- URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospriyatiya-studentami-prepodavateley-vuza-v-protsesse-obucheniya

8. Диковицкий В.В. Специфика роли педагога в дистанционном обучении:зарубежный опыт // Исследования молодых ученых: материалы LV Междунар. науч. конф. (г. Казань, февраль 2023 г.). - Казань: Молодой ученый, 2023. - С. 37-42. - URL: https://moluch.ru/conf/stud/archive/480/17809

© Азарникова А.А., Куликова О.С., Мирошниченко И.Н. 2026

УДК 159.947.3

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ

Анастасия Алексеевна Алексеева, Ирина Николаевна Мирошниченко

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В процессе профессиональной подготовки в техническом вузе будущие инженеры сталкиваются с лавинообразным ростом объемов научно-технической информации, противоречивыми данными и необходимостью принятия решений в условиях неопределенности. Формирование критического мышления становится ключевой компетенцией, позволяющей специалисту не только эффективно усваивать знания, но и верифицировать их, выявляя технологические риски и оптимизируя производственные процессы.

Ключевые слова: *критическое мышление, инженерное образование, информационная гигиена, педагогические технологии, анализ данных, профессиональные компетенции.*

DEVELOPING CRITICAL THINKING IN FUTURE ENGINEERS: PEDAGOGICAL INFORMATION TECHNOLOGY

Anastasia Alekseevna Alekseeva, Irina Nikolayevna Miroshnichenko

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology Krasnoyarsk, Russian Federation

In the process of professional training at a technical university, future engineers face an avalanche-like increase in the volume of scientific and technical information, contradictory data, and the need to make decisions under conditions of uncertainty. The formation of critical thinking becomes a key competence that allows a specialist not only to effectively assimilate knowledge but also to verify it, identifying technological risks and optimizing production processes.

Keywords: *critical thinking, engineering education, information hygiene, pedagogical technologies, data analysis, professional competencies.*

Инженерная деятельность в XXI веке — это важнейшая сфера, обеспечивающая технологический суверенитет и безопасность государства. Этот этап профессионального становления закладывает основу для способности специалиста решать нестандартные задачи, требующие не просто воспроизведения алгоритмов, но глубокого анализа и переосмысления исходных данных. Умение критически работать с информацией способствует успешной адаптации выпускника на производстве и его вовлечению в инновационный процесс.

Тема развития критического мышления у будущих инженеров крайне важна в условиях современной техносферы. Значение этой темы для технических вузов трудно переоценить, и связано оно не только с методикой преподавания. Вопрос стоит шире: технологическая безопасность, финансовая эффективность проектных работ и предупреждение внештатных ситуаций на производстве. Поэтому понимание того, где у студентов происходит сбой при оценке данных, – это не просто предмет научного любопытства. Это основа для построения учебного процесса, в котором у будущего инженера вырабатывается иммунитет к непроверенной или откровенно ложной информации.

Факторы, определяющие особенности педагогического взаимодействия со студентами технических специальностей в этом направлении, обусловлены высокими требованиями к точности расчетов и сложностью интеграции гуманитарных методов мышления в сугубо технический контекст. Сложности с анализом информационных потоков, неумение отличать

факты от мнений и маркетинговых манипуляций в технической документации приводят к ошибкам на стадии проектирования. Как следствие, падает общий уровень проработки конструкторской документации, а в поведении будущего специалиста закрепляется установка на простое исполнение, а не на поиск нового. Возникает страх ошибиться, желание во что бы то ни стало подтвердить единственную гипотезу, даже если существуют иные, возможно, более удачные пути.

Всё это вместе взятое неизбежно ведёт к профессиональным перекосам и гасит тягу к изобретательству. Поэтому работу над аналитическими способностями студентов-технарей следует рассматривать не как рядовую учебную задачу, а как прямое требование реального сектора. Усилия, вложенные в постановку мышления, окупятся в перспективе: станет меньше просчётов на стадии разработки, а качество итоговых инженерных продуктов вырастет.

Данный педагогический вопрос находится на стыке интересов целого ряда научных дисциплин. Им плотно занимаются не только педагоги, но и психологи, социологи, философы, а также те, кто изучает познавательные процессы и системы управления интеллектуальным капиталом. Общими усилиями исследователи пытаются составить целостную картину того, как сырые сведения превращаются в осмысленное знание, и предложить такие способы обучения, которые бы учитывали особенности восприятия нынешних студентов — с их фрагментарностью внимания и привычкой к коротким форматам. От этого напрямую зависит, насколько качественно молодой инженер будет готов к реальной работе.

Чёткого и всеми признанного определения «критическое мышление инженера» пока не сложилось. Тем не менее, обобщив ряд публикаций, можно выделить те характерные черты, на которые указывают учёные из разных областей. Если смотреть через призму вузовской педагогики, то обычно речь ведут об умении разбирать технические данные на составляющие, сверять их с действительностью и видеть скрытые противоречия или логические провалы, которые возникают из-за привычки мыслить шаблонно либо опираться на непроверенные цифры [4, с.94-95].

Ученые С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинская смотрят на проблему несколько иначе. В их трактовке это момент, когда студент перестаёт просто впитывать то, что говорит преподаватель, и вынужден добывать информацию сам. Вот тут-то и начинаются основные трудности: нужно не потеряться в потоке и выбрать то, что заслуживает доверия [2, с.12]. Отсутствие критического мышления проявляется в неспособности обучающегося подвергать сомнению авторитетные источники, утрате интереса к анализу отказов и аварий, проявлению познавательной лени по отношению к сложным инженерным задачам и формированию поверхностного отношения к чтению технической литературы [3, с.181].

Более развернутую и насыщенную трактовку можно отыскать у Д. Халперн. Исследовательница делает упор не только на сами умственные действия, но и на способы проверки поступающих сведений. В её понимании критическое мышление — это своего рода показатель интеллектуальной взрослости. Ему присуща выраженная способность к рефлексии, то есть человек понимает, какими приёмами он пользуется, когда разбирается со сложным техническим материалом, и у него есть внутренняя потребность докапываться до истины, а не принимать на веру всё подряд [6, с.45].

Собрав воедино названные выше подходы, можно прийти к выводу о том, что критическое мышление инженера – это интегративное качество личности, обусловленное методологической культурой и размытием границ между известным и неизведанным, которое организует эффективный поиск истины в профессиональной деятельности и препятствует внедрению ошибочных решений.

Выявление причин слабой сформированности критического мышления у студентов технических направлений предполагает учёт множества влияющих друг на друга обстоятельств. Подобное положение дел не возникает на пустом месте и не является чьим-то врождённым свойством. Чаще всего это прямое отражение годами складывавшихся образователь-

ных схем, сформировавшихся под воздействием как внутренних вузовских порядков, так и внешнего фона.

Ключевой причиной его недостаточного развития выступает ориентация учебного процесса на репродуктивные методы обучения. Это выражается в отсутствии адаптации контента под задачи анализа «информационного шума», невниманием к различным способам интерпретации одних и тех же физических процессов и недостатке проблемных ситуаций со стороны педагога. На данный фактор обращают внимание И. О. Загашев, указывая на то, что в технических вузах студентам редко предлагают остановиться и осмыслить собственный ход рассуждений [1, с. 67].

Не меньшее значение имеет и то, как выстроена внеаудиторная работа учащихся. Так, недостаток доступа к верифицированным базам данных научного цитирования, отсутствие дискуссионных клубов и пренебрежение методологией научного поиска замедляют интеллектуальное развитие будущего инженера. Как верно отмечается в исследованиях А.В. Федорова, в образовательной среде, где отсутствует культура сомнения и проверки гипотез, не может вырасти специалист, способный к нестандартным решениям, ведь перед глазами у обучающегося так и не возникло достойного ориентира - того, кто демонстрировал бы готовность мыслить смело и нешаблонно [7, с.43].

Среда, в которую погружён сегодняшний студент, влияет на него ничуть не слабее, чем те два момента, что были названы раньше. Чего стоит один только интернет — пространство, где правду от выдумки порой не отличить, а информационных подделок хоть отбавляй. Добавим сюда расписание, забитое под завязку, когда на спокойное обдумывание материала просто не остаётся времени, да ещё и разрозненность дисциплин, которые в голове у учащегося так и не складываются в единую картину. Всё это работает против формирования целостного, именно инженерного взгляда на вещи.

Привычка мыслить обрывками и принимать всё за чистую монету не появляется в один миг. У кого-то это происходит быстрее, у кого-то - медленнее, тут всё зависит от того, насколько мощно и в каком сочетании бьют по сознанию перечисленные выше факторы. Но вот что действительно стоит подчеркнуть: если вовремя заметить, что студент скатывается в это состояние умственной спячки, и грамотно вмешаться педагогически, то траекторию его профессионального роста ещё вполне можно скорректировать в нужную сторону.

Чтобы уловить первые тревожные сигналы того, что с критическим мышлением у человека нелады, нужно смотреть на разные стороны его учебной жизни - стабильное использование непроверенных интернет-источников в курсовых проектах, неспособность аргументировать выбор инженерного решения, сложности в интерпретации графиков и таблиц, пропуски лабораторных работ и отсутствие желания участвовать в научной дискуссии, некритичное отношение к зарубежному программному обеспечению, регулярные просчёты в логике вычислений, неумение выстроить диалог с теми, кто критикует проект, - всё это, и многое другое, прямо указывает на то, что мыслительный процесс студента идёт в обход критического осмысления.

Если мы видим у учащегося подобные проявления, действовать нужно не наобум, а понимая корень затруднений. Первым делом стоит внимательно пройтись по его текстам: проверить, не переписаны ли они откуда-то бездумно и нет ли там грубых логических дыр. Полезно будет также вместе со всей группой разобрать какой-нибудь реальный случай аварии или технологического провала, где причиной стал именно человек — из-за того, что не так понял цифры или упустил важную деталь.

Уже отталкиваясь от того, что удалось выяснить, надо выстраивать план дальнейших шагов, обязательно подключив к этому и выпускающую кафедру, и кураторов. При этом нельзя забывать простую вещь: инженерное мышление не появляется из лекций, оно рождается только в действии. Поэтому и подбирать ключи к каждому студенту нужно не в теории, а через практику и обоснованные доказательства - примерно так, как это заложено в идеологии CDIO (Задумай - Спроектируй - Внедри - Управляй) [5, с.112].

Таким образом, можно сделать вывод о том, если мы всерьёз рассчитываем на то, что из стен технического вуза выйдет специалист, способный думать своей головой, а не просто повторять заученные алгоритмы, то без целенаправленного развития критического мышления тут никак не обойтись. Это не какая-то дополнительная опция, а, пожалуй, центральное условие для возрождения интеллектуальной независимости студента и пробуждения в нём живого интереса к исследовательской работе.

От преподавательского корпуса в сложившихся условиях требуется вполне конкретный шаг: перестать быть только источником готовых сведений и превратиться в наставника, который учит с этими сведениями грамотно обращаться. Речь идёт о том, чтобы показывать на практике, как отделять достоверные данные от сомнительных, как оценивать надёжность того или иного источника и, наконец, как из разрозненных кусков проверенной информации собирать нечто новое - осмысленное и пригодное для дела техническое знание. Без такого сдвига в методике преподавания все разговоры о качестве инженерной подготовки рискуют быть просто словами.

В заключении можно отметить, что незамедлительное внедрение педагогических технологий работы с информацией (таких как анализ патентной чистоты, деловые игры по верификации технических заданий) освобождает сознание будущего инженера от шаблонов и заблуждений. Важно не только осваивать сопромат или теоретическую механику, но и развивать в студенте ответственность за принятые на основе данных решения. Поскольку инженерная подготовка — это всегда ответ на то, что требуется реальному производству. Поэтому мало просто открыть перед студентом двери библиотек. Куда важнее показать, как добытыми знаниями распорядиться. Смотреть на одну и ту же информационную картину можно и как исполнитель, сверяющийся с нормативами, и как изобретатель, ищущий новое. И вот тут как раз нужен педагог - чтобы вовремя заметить этот выбор и подтолкнуть студента туда, где от его идей будет реальная польза для дела.

Библиографические ссылки:

1. Загашев, И. О. Критическое мышление: технология развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.

2. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.

3. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М.: Академия, 2008. – 272 с.

4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

5. Современное инженерное образование: учебное пособие / А. И. Чучалин, О. В. Боев, А. А. Криушова; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во ТПУ, 2015. – 204 с.

6. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с. (Серия «Мастера психологии»).

7. Федоров, А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.

@Алексеева А.А., Мирошниченко И.Н. 2026

УДК: 378.178+378.146

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД СЕССИИ

Алексеева Алина Александровна
Научный руководитель – Анна Александровна Чащина

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается проблема стрессоустойчивости студентов высших учебных заведений в период экзаменационной сессии. На основе анализа научной литературы и исследования выявляются основные причины экзаменационного стресса, его проявления и наиболее эффективные способы преодоления. Особое внимание уделяется практическим методам, способствующим формированию стрессоустойчивости и сохранению психоэмоционального благополучия в напряжённый учебный период.

Ключевые слова: *экзаменационная сессия, стрессоустойчивость, экзамены, стресс, подготовка к сессии, студенты.*

STUDENTS' STRESS TOLERANCE DURING THE EXAMINATION SESSION

Alekseeva Alina Aleksandrovna
Academic Supervisor – Anna Aleksandrovna Chashchina

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article examines the problem of stress tolerance among higher education students during the examination period. Based on an analysis of scientific literature and conducted research, the main causes of exam stress, its manifestations, and the most effective coping strategies are identified. Special attention is paid to practical methods that contribute to the development of stress tolerance and the preservation of psycho-emotional well-being during an intense academic period.

Keywords: *examination session, stress tolerance, exams, stress, exam preparation, students.*

Экзаменационная сессия представляет собой закономерный и неизбежный этап образовательного процесса в учебном заведении, выполняющий функцию контроля и оценки полученных знаний. Однако для большинства студентов этот период связан со значительным психоэмоциональным напряжением, которое в научной литературе определяется как «экзаменационный стресс» [1]. Его актуальность обусловлена не только тесным влиянием на академическую успеваемость, но и негативным воздействием на физическое и психическое здоровье обучающихся, их мотивацию к дальнейшему обучению и профессиональному становлению.

По определению Н.Е. Водопьяновой, стрессоустойчивость – это «системная динамическая характеристика, определяющая способность человека противостоять стрессорному воздействию или совладать со многими стрессогенными ситуациями, активно преобразовывая их или приспосабливаясь к ним без ущерба для своего здоровья и качества выполняемой деятельности» [2]. Таким образом, формирование стрессоустойчивости является ключевой компетенцией современного студента, необходимой для успешной адаптации к учёбе и будущей профессиональной деятельности.

Современная психологическая наука рассматривает стресс как неспецифическую реакцию организма на любые предъявляемые ему требования [3]. Г. Селье, основоположник учения о стрессе, разделил это понятие на эустресс (положительный стресс, мобилизующий

ресурсы организма) и дистресс (отрицательный, деструктивный стресс) [2]. Экзаменационная ситуация, в зависимости от индивидуальных особенностей и уровня подготовки, может выступать как в роли эустресса, стимулирующего к сосредоточенной работе, так и в роли дистресса, вызывающего панику и дезорганизацию деятельности.

Молодые люди сталкиваются с необходимостью адаптации к новой социальной среде, повышенным учебным нагрузкам. Как отмечает В.А. Калюта, «студенты сталкиваются со стрессом из-за большого количества информации, адаптации к новым изменениям. Экзамены часто становятся психотравмирующим фактором» [4]. Исследования подтверждают негативное влияние хронического стресса на нервную, сердечно-сосудистую и иммунную системы обучающихся [4].

На стрессоустойчивость влияет: личностные особенности, социальная поддержка, сформированные навыки самоорганизации и планирования. Ю.И. Стригельская указывает, что «люди, характеризующиеся реальным восприятием себя и активным оптимизмом, более стрессоустойчивы, чем субъекты с пассивным и пессимистичным психологическим типом» [5].

Для изучения переживания стресса в период сессии было проведено социологическое исследование в виде онлайн-опроса. Исследование проводилось среди студентов Сибирского федерального университета.

Распространённость и интенсивность стресса.

Результаты опроса показали высокую распространённость стресса в период сессии. 89% респондентов подтвердили, что испытывают волнение во время сдачи экзаменов. При этом для (57%) стресс является постоянным постоянным. Это согласуется с данными о том, что современные студенты находятся в состоянии хронического нервно-психического напряжения [4].

Оценка собственной стрессоустойчивости по 10-балльной шкале (где 1 – очень низкий, 10 – высокий) распределилась следующим образом: наиболее частыми оказались оценки 7 (10 студентов) и 8 (9 студентов) баллов. Таким образом, **54%** опрошенных оценивают свою устойчивость к стрессу как «выше среднего» (7-8 баллов). Наличие 5 студентов с оценкой 6 баллов и 8 студентов с оценкой 3-5 баллов указывает на значительную долю (**37%**) тех, кто понимает, что сессия вызывает стресс.

Причины экзаменационного стресса:

Анализ причин стресса выявил следующие:

Страх неудачи – 46%. Это преобладающая причина, что указывает на высокую значимость оценок. Студенты «боятся допустить ошибку, забывая, что ошибаться это нормально».

Нехватка времени на подготовку – 26%. Данный фактор тесно связан с неразвитыми навыками планирования и склонностью к прокрастинации.

Строгие преподаватели – 19%. Восприятие преподавателя как фигуры, вызывающей тревогу.

Другие причины – 9%. В открытых ответах к ним относились высокие требования, большой объем материала, неопределённость формата экзамена.

У многих студентов наблюдается проявление стресса в таких симптомах как:

Нарушения сна – 24%. Самое частое проявление, напрямую влияющее на когнитивные функции и способность к концентрации.

Ощущение беспомощности – 22%. Чувство потери контроля над ситуацией.

Потеря концентрации – 21%. Невозможность сосредоточиться на материале.

Повышенная раздражительность – 17%. Эмоциональная нестабильность.

Головная боль – 9%. Психосоматический симптом.

Прочее (тошнота, панические атаки, потеря аппетита) – 7%.

Полученные данные подтверждают тезис о комплексном негативном влиянии экзаменационного стресса на организм студента [4].

Большинство студентов (51%) начинают подготовку за несколько дней или недель до экзамена, что можно считать небольшим сроком на подготовку. Однако 23% (за несколько дней и за ночь) используют неверную стратегию, максимально повышающую уровень стресса.

Косвенно это подтверждается ответами на вопрос о нехватке времени: 43% респондентов заявили, что времени хватает, но они не умеют его грамотно распределять. Ещё 23% ощущают нехватку времени, и 8% видят в этом главную причину проблем. Только 26% считают, что времени хватает. Этот дисбаланс между наличием времени и неумением им управлять является центральным проблемным узлом, ведущим к стрессу из-за «дедлайна» [5].

На вопрос о известных способах борьбы со стрессом студенты дали ответы:

Физическая активность и здоровый образ жизни: спорт, прогулки на свежем воздухе, полноценный сон, режим дня, дыхательные упражнения.

Когнитивно-эмоциональные техники: позитивное мышление, «отпустить ситуацию», медитация, мысли «о вечном».

Социальная поддержка**:** время с семьёй и близкими, отдых с друзьями.

Хобби и досуг**:** любимый фильм, музыка, творчество.

Сомнительные и деструктивные методы**:** курение, алкоголь, антидепрессанты (без назначения врача), «таблетки».

Наиболее используемые способы повышения стрессоустойчивости, согласно опросу, являются:

Правильная расстановка приоритетов – 30%

Позитивное мышление – 23%

Полноценный сон – 19%

Правильное распределение нагрузки – 10%

Сбалансированный график – 9%

Отказ от тотального контроля – 9%

Это показывает, что студенты осознают важность организации деятельности и психологического настроя, однако, как показали предыдущие данные, не всегда успешно применяют эти знания на практике.

Анализ ответов на открытый вопрос о том, что могло бы снизить стресс во время сессии, выявил два основных предложения:

Изменение условий со стороны университета/преподавателей: увеличение количества «автоматов» (зачётов без экзамена), снижение требований, больше попыток пересдачи, более лояльные преподаватели, меньше вопросов в билетах, удобное расписание экзаменов, гибкий график сдачи.

Изменение собственного поведения: готовиться заранее и вовремя, правильно планировать время, мыслить позитивно, не придавать чрезмерной значимости оценкам, переключать внимание на спорт и досуг, высыпаться.

Прозвучал ответ одного из респондентов, указавший на ключевую задачу современного активного студента: конфликт между учёбой и внеучебной деятельностью, приводящий к жертвованию здоровьем. Это указывает на более саму проблему – необходимость развития навыков тайм-менеджмента для сбалансированной жизни.

Проведённое исследование подтвердило высокую распространённость и интенсивность экзаменационного стресса среди студентов СФУ. Основными его причинами являются страх неудачи и дефицит навыков управления временем.

Несмотря на широкий выбор известных методов борьбы со стрессом (спорт, режим, позитивное мышление, эффективные техники учёбы), их практическое применение зачастую носит фрагментарный характер. Выявлен разрыв между знанием о необходимости планирования и реальной практикой прокрастинации.

На основании полученных результатов можно сформулировать следующие рекомендации:

Развивать навыки тайм-менеджмента. Использовать методы планирования (матрица Эйзенхауэра, Pomodoro), начинать подготовку к экзаменам минимум за 2-3 недели, разбивая материал на части.

Формировать здоровые привычки**.** Регулярно заниматься физической активностью, соблюдать режим сна (7-9 часов), практиковать техники релаксации и осознанности (дыхательные упражнения, медитация).

Работать с когнитивными установками**.** Снижать перфекционизм через принятие возможности ошибки, развивать реалистичный оптимизм, переформулировать негативные мысли.

Использовать эффективные учебные техники. Делать акцент на понимании, а не на «зубрёжке», применять интервальное повторение, ассоциативные и мнемонические методы.

Формирование стрессоустойчивости – это комплексная задача, требующая усилий как со стороны самого студента, так и со стороны университета. Инвестиции в психологическое благополучие обучающихся являются залогом не только их академических успехов, но и сохранения здоровья будущих специалистов.

Библиографические ссылки:

1. Кузнецова С.А. Особенности проявления стресса у студентов в период экзаменационной сессии // Молодой учёный. 2024.

2.Тимиркина А.И. Формирование стрессоустойчивости у студентов в период экзаменационной сессии // Наука через призму времени. 2025.

3. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979.

4. Калюта В.А., Кудина Я.В. Стрессоустойчивость как неотъемлемое качество студентов, обучающихся в современном вузе // Международный студенческий научный вестник. 2015. № 5. С. 280–282.

5.Стригельская Ю.И., Запрометова С.А., Федоров В.И. Проблема стрессоустойчивости студентов в период экзаменационной сессии в вузе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021.

6. Ионова М.С., Резепова Н.В., Кузьменкова Д.И., Тюрина Ю.М. Особенности стрессоустойчивости у студентов и возможности её развития в условиях ВУЗа // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 6.

@ Алексеева А.А., 2026

УДК 159.946.3:37.015.3

СТЫД И СТРАХ ОШИБКИ КАК СКРЫТЫЕ БАРЬЕРЫ В ОБУЧЕНИИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Софья Дмитриевна Алексейцева, Ирина Николаевна Мирошниченко

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматриваются стыд и страх ошибки в качестве ключевых психологических барьеров, препятствующих эффективному обучению. На основе изучения теоретических источников и анализа результатов исследований других ученых выявляются механизмы влияния этих эмоциональных состояний на учебную деятельность, а также анализируются педагогические условия их преодоления. Особое внимание уделяется сравнительному анализу проявления данных феноменов у школьников и студентов.

Ключевые слова: *психологический барьер, стыд, страх ошибки, учебная деятельность, образовательная среда.*

SHAME AND FEAR OF MISTAKE AS HIDDEN BARRIERS IN LEARNING: A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS

Sofya Dmitrievna Alekseytseva, Irina Nikolaevna Miroshnichenko

ReshetnevSiberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article examines shame and fear of error as key psychological barriers that hinder effective learning. Based on the study of theoretical sources and the analysis of research results by other scholars, the article identifies the mechanisms of these emotional states' influence on learning activities and analyzes the pedagogical conditions for overcoming them. Special attention is given to a comparative analysis of the manifestation of these phenomena in schoolchildren and students.

Keywords: *psychological barrier, shame, fear of mistakes, educational activities, educational environment.*

За последние десятилетия проблема психологических барьеров в обучении привлекает все большее внимание исследователей в области педагогической психологии. Стыд и страх ошибки занимают особое место среди факторов, препятствующих успешному освоению новых знаний и навыков. Эти эмоциональные состояния, являясь естественными механизмами социальной регуляции поведения, в образовательном контексте нередко приобретают дезадаптивный характер, блокируя познавательную активность и формируя устойчивое избегающее поведение.

Психологический барьер в обучении определяется как психическое состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, что препятствует выполнению им тех или иных действий. Эмоциональный механизм такого барьера состоит в усилении отрицательных переживаний и установок – стыда, чувства вины, страха, тревоги, низкой самооценки, ассоциированных с учебной задачей [1, с. 370].

В отечественной психологии понятие «психологический барьер» рассматривается в нескольких основных аспектах. Так Б.Д. Парыгин определяет психологический барьер как состояние или свойство индивида, которое тормозит реализацию духовно-психического потенциала в процессе его жизнедеятельности. Исследователь выделяет внутренние барьеры личности (трудности, связанные с личностными особенностями – конформностью, слабово-

лием) и внешние барьеры, причина которых находится вне личности (непонимание со стороны другого человека, недостаток информации) [2, с.315].

В Большой психологической энциклопедии подчеркивается, что психологический барьер обладает избирательностью в отношении отдельных видов деятельности, что может быть связано либо с предыдущим неудачным опытом, либо с психологическими установками, сформированными воспитанием [1, с.371]. Данное положение имеет принципиальное значение для понимания природы учебных барьеров: негативный опыт публичных ошибок в прошлом может формировать устойчивую установку на избегание ситуаций, где возможна оценка со стороны.

В контексте обучения психологический барьер определяется как состояние личности, при котором человек действует рассогласованно со своими внутренними убеждениями, что проявляется в трудностях реализации себя в учебной деятельности, достижения поставленных целей, открытости в общении с преподавателями и однокурсниками [2, с.316].

Стыд относится к числу «самосознательных эмоций», связанных с оценкой собственного «Я» с точки зрения социальных норм и ожиданий. В образовательном контексте стыд актуализируется в ситуациях, когда обучающийся демонстрирует незнание или неумение перед лицом значимых других – преподавателя, однокурсников. Ключевая особенность стыда как барьера заключается в его тотальном характере: объектом критики становится не отдельное действие или ответ, а личность в целом («я плохой», «я глупый»).

Страх ошибки, в свою очередь, относится к категории ситуативных тревожных состояний, связанных с ожиданием негативной оценки результатов своей деятельности. В отличие от стыда, страх ошибки может не затрагивать глубинную самооценку, однако его барьерный эффект не менее значителен: он блокирует инициативность и творческую активность, формируя стратегию «минимального риска».

Как отмечается в исследовании С. Н. Морозюк с соавторами, студенты более склонны к переживанию чувства стыда по сравнению со школьниками, что, вероятно, связано с возросшей рефлексивностью и значимостью социальной оценки в юношеском возрасте. В то же время у школьников более выражена склонность к переживанию чувства вины и агрессии против себя [3, с.33].

Заслуживает внимания также вывод о том, что основные стратегии поведения, которые выбирают студенты в неблагоприятных условиях, носят патогенный характер и формируют зависимость от переживания различных эмоциональных состояний. Это не позволяет им достойно справляться с учебными трудностями и управлять своим поведением [3, с.34].

В норме эмоции стыда и страха выполняют адаптивную сигнальную функцию. Страх предупреждает о возможной угрозе, стыд регулирует поведение в соответствии с социальными нормами. Однако в образовательном контексте эти сигналы могут искажаться, формируя «сверхнормативное» избегание.

Обучающиеся, испытывающие страх ошибки, нередко демонстрируют парадоксальное поведение: они могут знать правильный ответ, но избегают отвечать, поскольку вероятность ошибки воспринимается ими как недопустимо высокая. Сформированный таким образом «барьер публичного высказывания» приводит к тому, что преподаватель получает искаженную картину реального усвоения материала.

Так, исследование, проведенное в Курском государственном медицинском университете, показало, что среди факторов, способствующих возникновению психологических барьеров при изучении иностранного языка, страх допустить ошибку или дать неверный ответ занимает ведущее место наряду с отсутствием разговорной практики и недостаточным знанием грамматики [2, с. 318].

В учебной группе действуют мощные механизмы социального доказательства. Когда один обучающийся допускает ошибку, это становится публичным событием, которое может закрепить в сознании остальных представление о «рискованности» активной позиции. Осо-

бенно остро эта проблема проявляется в ситуациях, когда преподаватель использует авторитарный стиль общения.

Как справедливо отмечают С. Р. Хоссейнинежад и А. Хосейни, авторитарный стиль характеризуется чрезмерной требовательностью к студентам без учета их деловых и личных качеств, жесткостью и категоричным тоном речи. Преподаватели, придерживающиеся этого стиля, твердо верят, что отрицательные эмоции лучше стимулируют работу, и поэтому редко хвалят студентов [4, с.622]. Такой подход закономерно усиливает страх ошибки и формирует устойчивый психологический барьер.

В противовес авторитарному, демократический стиль педагогического общения, характеризующийся спокойным, приветливым тоном, привлечением студентов к обсуждению решений и опорой на сознание, способствует снижению барьерных эффектов [4, с. 623].

Страх ошибки оказывает прямое негативное влияние на когнитивные функции, необходимые для успешного обучения. В состоянии тревоги снижается объем оперативной памяти, ухудшается концентрация внимания, затрудняется доступ к уже усвоенной информации. Обучающийся может «забывать» то, что на самом деле знает, - феномен, хорошо знакомый практикующим преподавателям.

Особенно остро эта проблема стоит при обучении взрослых. Как отмечают исследователи, взрослые обучающиеся часто сталкиваются с тем, что их беспокоит низкая самооценка и высокий уровень тревожности, а также страх совершить ошибку, особенно в ситуациях, когда они вынуждены демонстрировать свои навыки перед другими [5, с.211].

Анализ данных исследования, которое было проведено С.Н. Морозюк с использованием проективного теста «Когнитивно-эмотивный тест» (разработка Ю.М. Орлова и С.Н. Морозюк), показывает, что авторам удалось выявить значимые различия в показателях рефлексии у школьников и студентов [3, с.33]. Приведем эти данные в таблице (таблица 1).

Таблица 1. Различия в показателях рефлексии старших школьников и студентов

Показатель	Студенты	Школьники	t-критерий
Объем защитной рефлексии от страха неудачи	61,6	58,4	0,21
Объем защитной рефлексии от чувства стыда	64,3	61,5	0,42
Агрессия против себя	37,0	46,0	0,54
Саногенное мышление	43,0	53,1	0,43

Как видно из представленных данных, студенты демонстрируют более высокий уровень защитной рефлексии от чувства стыда по сравнению со школьниками. В то же время у школьников выше показатели агрессии против себя и саногенного (оздоравливающего) мышления.

Эти данные могут интерпретироваться следующим образом: переход от школьного к студенческому возрасту сопровождается возрастанием значимости социальной оценки и, соответственно, усилением стыдливости как механизма регуляции поведения. Одновременно снижается способность к саногенному мышлению – то есть к мышлению, способствующему оздоровлению психики через переработку эмоциональных состояний.

Проблема психологических барьеров в обучении взрослых имеет свою специфику, связанную с особенностями взрослой психологии. Взрослый человек приходит в обучение с уже сформировавшейся «Я-концепцией», значительным жизненным и профессиональным опытом, а также - нередко - с травматичным опытом школьного обучения.

Как отмечается в исследовании Г. А. Никзодубова с соавторами, взрослые обучающиеся, имеющие значительный образовательный и жизненный опыт, могут «застревать» на низких уровнях владения навыком из-за низкой самооценки, высокого уровня тревожности и страха совершения ошибки [5, с. 212].

Ключевое противоречие обучения взрослых заключается в том, что сама ситуация учебной деятельности требует временного принятия роли «новичка», что вступает в конфликт со сложившимся профессиональным статусом и самоощущением компетентного специалиста. Этот внутренний конфликт нередко разрешается через психологическую защиту – обесценивание содержания обучения, критику преподавателя или поиск внешних препятствий.

Фундаментальным условием снижения барьерного эффекта стыда и страха ошибки является создание психологически безопасной образовательной среды. Ключевые характеристики такой среды включают:

1. Принятие ошибки как естественного элемента учебного процесса. Преподавателю важно транслировать установку, что ошибка – не свидетельство личностной неполноценности, а источник обратной связи и возможность развития. Как подчеркивают исследователи, когда студенты убеждены в том, что преподаватель придерживается мнения «люди на своих ошибках учатся», они успокаиваются и не испытывая чувство страха, могут активно участвовать в процессе обучения [4, с.623].

2. Исключение публичного сравнения обучающихся. Сравнение успехов одних студентов с неудачами других – один из наиболее сильных триггеров стыда. Более продуктивным является сравнение текущих результатов обучающегося с его же предыдущими достижениями.

3. Использование безоценочного или описательного обратной связи. Вместо оценочных суждений («правильно», «неправильно») рекомендуется использовать описательные формулировки, указывающие на конкретные аспекты выполненного задания.

Педагогическое общение определяется как профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между преподавателем и учащимися внутри ученического коллектива [4, с.622].

Для преодоления барьеров, связанных со стыдом и страхом ошибки, особое значение имеют следующие аспекты педагогического общения:

- демократический стиль общения, предполагающий учет мнения студентов, развитие их самостоятельности и взаимного контроля.
- эмпатийное слушание, позволяющее обучающемуся чувствовать, что его понимают и принимают.
- юмор и самоирония преподавателя, снижающие общий уровень тревожности в группе.

Саногенное мышление – способность к переработке эмоциональных состояний без ущерба для психического здоровья – является важным ресурсом преодоления барьеров. Как показывают исследования, у школьников этот показатель выше, чем у студентов, что может свидетельствовать о снижении адаптивных возможностей в процессе взросления [3, с. 34].

Развитие саногенного мышления возможно через:

- обучение техникам «децентрации» - отделения оценки действия от оценки личности;
- формирование навыков «когнитивного переструктурирования» - изменения интерпретации значимости ошибки;
- использование групповых дискуссий об эмоциональном опыте, связанном с учебными трудностями.

В. П. Зелеева, рассматривая значение переживания чувства стыда в становлении компетенций личностного самосовершенствования, подчеркивает, что продуктивное совладание со стыдом возможно через его осознание, вербализацию и последующую трансформацию в мотивацию к саморазвитию [6, с.72].

Таким образом, стыд и страх ошибки являются значимыми психологическими барьерами, препятствующими эффективной учебной деятельности. Их влияние реализуется через

искажение информационной функции эмоций, активацию механизмов социального доказательства в учебной группе и прямое негативное воздействие на когнитивные процессы.

Исследования С.Н. Морозюк выявляют возрастные особенности проявления данных феноменов: студенты более склонны к переживанию стыда, в то время как школьники демонстрируют более высокие показатели саногенного мышления. Взрослые обучающиеся сталкиваются с дополнительными барьерами, связанными с конфликтом между статусом компетентного специалиста и необходимостью принять роль «новичка». Эффективное преодоление барьеров требует комплексного подхода, включающего создание психологически безопасной образовательной среды, организацию демократического педагогического общения и целенаправленное развитие у обучающихся способности к саногенной переработке эмоциональных состояний.

Библиографические ссылки:

1. Большая психологическая энциклопедия: более 5000 психол. терминов и понятий/ [А. Б. Альмуханова, Е. С. Гладкова, Е. В. Есина, Е. Г. Имашева, О. В. Клименкова и др.]. - Самое полн. соврем. изд. - М.: Эксмо, 2007. - 542, [1] с.: ил.; 27 см. - (Большая современная энциклопедия). - Алф. указ.: С. 524-543. - 5000 экз. — ISBN 978-5-699-20617-9 (в пер.).

2. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – 1999.

3. Морозюк С. Н., Горбенко И. А., Кузнецова Е. С. Особенности рефлексии старших школьников и студентов в условиях современного образования //Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2020. – №. 11-12. – С. 30-36.

4. Амир Х. Проблематика чувства стыда, страха и стеснения учеников на уроках //Молодой учёный. – 2015. – Т. 15. – С. 620.

5. Низкодубов Г., Зюбанов В., Джонсон А.В. Социально-психологические трудности изучения английского языка в контексте непрерывного образования //Труды - Социальные и поведенческие науки. – 2015. – Т. 206. – С. 210-214.

6. Зелеева В. П. Значение переживания чувства стыда в становлении компетенций личностного самосовершенствования // Мониторинг качества воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособной личности: Материалы методологического семинара / под науч. ред. В. И. Андреева. - Казань: Центр инновационных технологий, 2008. - С. 69-78.

© Алексейцева С. Д., Мирошниченко И.Н. 2026

УДК 330

ТЕЛЕПСИХОЛОГИЯ КАК МЕТОД ТЕРАПИИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Вера Викторовна Каур, Валерия Николаевна Орлова
Научный руководитель – Анастасия Андреевна Смирная

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Данная статья посвящена исследованию телепсихологии как метода терапии для обучающихся. В условиях современного образовательного процесса телепсихология становится важным инструментом для поддержки психоэмоционального благополучия студентов. В статье описана история развития онлайн-терапии, охарактеризованы основные принципы и методики данного метода. Приводятся результаты эмпирического исследования, свидетельствующие о эффективности телепсихологии среди студентов. Статья направлена на повышение осведомленности обучающихся о телепсихологии как методе терапии.

Ключевыеслова:*телепсихология, эффективность, принципы телепсихологии, обучающиеся, терапия.*

TELEPSYCHOLOGY AS A THERAPY METHOD FOR STUDENTS

Vera Viktorovna Kaur, Valeria Nikolaevna Orlova
Academic Supervisor – Anastasia Andreevna Smirnaya

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

This article focuses on the study of telepsychology as a therapy method for students. In the context of modern education, telepsychology has become an important tool for supporting students' emotional well-being. The article explores the history of online therapy, highlighting its key principles and techniques. It presents the results of an empirical study that demonstrates the effectiveness of telepsychology among students. The article aims to raise awareness among students about telepsychology as a therapy method.

Keywords*: telepsychology, effectiveness, principles of telepsychology, students, therapy.*

В условиях стремительной цифровизации современного общества, телепсихология, как одно из новейших направлений в развитии психологической помощи, приобретает все большее значение во всех сферах жизнедеятельности. Актуальность телепсихологии как метода терапии для обучающихся обусловлена целым комплексом факторов, отвечающих современным реалиям образовательной среды и особенностям студенческого возраста. В первую очередь, стоит отметить уникальный стрессогенный фон, характерный для данной категории населения. Периоды сессий, высокая учебная нагрузка, необходимость адаптации к новому социальному окружению, финансовые затруднения, а также неопределенность дальнейших карьерных перспектив – все эти аспекты создают благодатную почву для развития различных психологических проблем: от тревожности и депрессивных состояний до расстройств пищевого поведения и суицидальных мыслей. Традиционные методы психотерапевтической помощи, зачастую, не всегда доступны или эффективны из-за существующих барьеров.

Многие ученые посвятили свои труды изучению телепсихологии, предлагая различные трактовки, рассмотрим некоторые из них. Исследователь Н. Т. Колесник, описывает те-

лепсихологию как оказание помощи в сфере психического здоровья посредством дистанционных коммуникационных средств [1, с. 10]. Данная трактовка позволяет отметить вклад телекоммуникационных устройств в стабилизацию и улучшение психологического благополучия людей. Другой ученый, А. С. Обухов, считает, что телепсихология представляет собой новаторский подход к психотерапии, реализуемый посредством применения телекоммуникационных средств [2, с. 8]. Такая трактовка отмечает новизну вышеназванного метода. Иными словами, можно сказать, что телепсихология является инновационным методом терапии, который можно использовать для улучшения психического здоровья при помощи средств связи.

Невозможно оставить без внимания историю развития данного направления психологии. Телепсихология, как направление, посвященное предоставлению психологической поддержки и установлению контакта на расстоянии с помощью современных технологий, начала зарождаться на рубеже XX и XXI веков. Ее становление напрямую связано с достижениями в сфере телекоммуникаций, цифровых инноваций и преобразованиями в системе оказания медицинских услуг. Истоки этого направления уходят корнями в 1960-е годы. В США возникла телепсихиатрия, представляющая собой подход к психиатрической помощи, применяющий технологии для работы с пациентами, проживающими в удаленных районах или в местах с неразвитой инфраструктурой. Реализация такого подхода стала возможной благодаря бурному развитию телекоммуникационных и цифровых систем.

В наши дни, особенно в период пандемии, наблюдался значительный всплеск в применении телепсихологии для предоставления психиатрической и психологической помощи. Это, в свою очередь, было обусловлено острой необходимостью поддерживать непрерывность лечебного процесса и минимизировать физические контакты. Телепсихология активно задействует разнообразные онлайн-инструменты, включая видеоконференции, электронную переписку, обмен текстовыми сообщениями, мобильные приложения и прочие платформы. Такие технологические решения позволяют проводить терапевтические занятия вне физического присутствия, тем самым расширяя охват и доступность психологической помощи. Телемедицина, в состав которой входят телепсихиатрия и телепсихология, завоевывает все большее признание на международном уровне. Показательно, что в ряде стран подобные услуги уже включены в систему государственного медицинского страхования. Итак, история развития телепсихологии демонстрирует динамику технологического прогресса, трансформацию методов оказания психологической помощи и возрастающий интерес к дистанционным формам взаимодействия в сферах здравоохранения и психологии.

В основе телепсихологии, как и других сфер, лежат основополагающие принципы и методики при работе с обучающимися, рассмотрим их подробнее. Телепсихология, как передовая область психологической практики, опирается на ряд фундаментальных принципов, обеспечивающих эффективность и этичность взаимодействия между специалистом и клиентом. Во-первых, это доброжелательное и безоценочное отношение. Психолог видит в каждом клиенте уникальную личность, обладающую внутренними ресурсами для преодоления трудностей [4, с. 15]. Такой подход создает доверительную атмосферу, способствующую открытости и самораскрытию.

Конфиденциальность является краеугольным камнем телепсихологии. Все сведения, полученные в процессе консультаций, строго защищены и не подлежат разглашению. Данный принцип гарантирует клиенту чувство безопасности и позволяет ему делиться даже самыми интимными переживаниями. Добровольность участия клиента – еще один ключевой аспект. Только осознанное желание клиента работать над собой и его готовность следовать рекомендациям психолога обеспечивают продуктивность терапевтического процесса. Психолог не навязывает свои решения, а выступает в роли наставника и партнера.

Профессиональная компетентность специалиста играет решающую роль. Опыт работы именно в онлайн-формате и наличие соответствующей подготовки позволяют психологу эффективно применять методики телепсихологии, адаптируя их к специфике дистанционно-

го взаимодействия. Наконец, отказ от советов и разграничение личных и профессиональных отношений подчеркивают профессионализм. Психолог не предлагает готовых решений, а стимулирует клиента к самостоятельному поиску ответов, поддерживая при этом четкие границы своей роли.

В арсенале телепсихологии существует множество эффективных методик. Примером такой методики может служить когнитивно-поведенческий подход[3, с. 17]. Его сила заключается в фокусе на взаимосвязи между мыслями, чувствами и поведением, что позволяет выявлять и корректировать дезадаптивные паттерны, негативно влияющие на учебный процесс. В условиях дистанционного обучения, когда прямое наблюдение за студентом затруднено, КПТ предлагает структурированный и целенаправленный инструментарий для психолога. Через онлайн-сессии, специально разработанные задания и использование цифровых платформ, специалист может помочь обучающемуся осознать и изменить иррациональные убеждения, такие как «я недостаточно умен для этого предмета» или «любая ошибка – признак моей непригодности».

Интервью и активное слушание позволяют глубоко понять проблему клиента, а использование интерактивных материалов делает процесс более наглядным и вовлекающим. Активное слушание, в свою очередь, – это искусство быть полностью вовлеченным в разговор, демонстрируя искренний интерес к словам и эмоциям собеседника. В телепсихологии это проявляется не только в вербальных подтверждениях («я вас понимаю», «угу»), но и в невербальных сигналах, передаваемых через видеосвязь: зрительный контакт, кивки, мимика. Важно уметь улавливать не только то, что говорится, но и то, что остается невысказанным, – интонации, тембр голоса, паузы могут нести в себе не меньше информации, чем сами слова. Обучающийся должен чувствовать, что его слышат и понимают, а его переживания принимаются без осуждения.Психообразование как методика телепсихологии же вооружает клиента знаниями, необходимыми для понимания и решения его трудностей.

Нами было проведено исследование среди обучающихся СибГуим.М.Ф. Решетнёвао роли телепсихологиив их жизни и мнении о её эффективности. В исследовании приняли участие 30 человек в возрасте 18-24 лет. Им необходимо было ответить на следующий перечень вопросов:

– известно ли Вам понятие «телепсихология» (оказание психологической помощи онлайн через видеосвязь, чаты)?;

– как Вы относитесь к идее получения профессиональной психологической помощи в онлайн-формате?;

– приходилось ли Вам обращаться к психологу/психотерапевту онлайн?;

– с какой основной трудностью Вы могли бы обратиться к психологу? (можно выбрать несколько вариантов);

– что для Вас является самым значимым барьером для обращения к психологу онлайн?;

– как вы считаете, какие преимущества есть у онлайн - формата посещения психолога?;

– насколько, по Вашему мнению, онлайн-консультация с психологом может быть эффективна по сравнению с очной встречей?;

– приходилось ли Вам использовать нейросетевые чат-боты (например, ChatGPT, Яндекс GPT) для обсуждения личных проблем, поиска советов или эмоциональной поддержки?;

– если «Да» то что Вы в основном искали в таком общении?;

– могли бы Вы рассматривать общение с продвинутой, «психологически» настроенной нейросетью как замену или дополнение к консультации с человеком-психологом?;

– что, на Ваш взгляд, является главным преимуществом использования нейросети для самопомощи?;

– а главным риском или недостатком?;

– представьте, что Вам нужна психологическая поддержка. Что Вы выберете в первую очередь?

По результатам опроса 63,3 % обучающихся считают идею получения профессиональной психологической помощи в онлайн-формате удобной и современной, 33,3 % уже обращались за помощью, еще 33 % рассматривают такую возможность. Среди основных трудностей, с которыми они могли бы обратиться за получением консультации, 73,3 % указывают стресс и тревогу, на втором месте оказалась помощь в поиске себя и решение экзистенциальных проблем. Самым значимым барьером для обращения к психологу оказалась стоимость услуг.Главнымидостоинствами онлайн-консультаций респонденты считают доступность услуг и возможность гибко выбрать время сессии и нужного специалиста. Подробнее результаты представлены в таблице 1 и 2.

Таблица 1 – Преимущества онлайн-формата посещения психолога

Преимущества	Ответы, %
Доступность услуг	53,3
Экономия денег и времени	46,7
Возможность выбрать специалиста не в своём городе	70
Гибкость в выборе времени сессии	53,3
Большее чувство безопасности	13,3
Не вижу преимуществ	6,7

Таблица 2 – Барьеры посещения психолога в онлайн формате

Барьеры	Ответы, %
Сомнения в компетенции специалиста	16,7
Стоимость услуг	53,3
Технические сложности	13,3
Недоверие к онлайн-формату	26,7
Барьеров нет	33,3
Недоверие к специалисту	1

43,3 % участников опроса считают, что онлайн формат так же эффективен, как очная консультация. 56,6 % респондентов использовали нейросети для получения психологической поддержки. 34,5 % искали быстрый совет и информацию по проблеме. При этом 40 % респондентов считают, что нейросети не могут заменить услуги живого специалиста, 33,3 % согласны рассматривать это только как дополнение к уже существующей терапии. Для 10 % испытуемых это оказалось принципиально неприемлемым. 40 % опрошенных называют отсутствие эмпатии главным недостатком нейросети, а 43,3 % указывают на риск получения некорректной информации, способной ухудшить состояние человека как главную проблему нейросети. Достоинствами названы полная анонимность и отсутствие стыда, а также круглосуточная доступность. На вопрос о том, какой вид психологической поддержки предпочли бы обучающиеся, 46,7 % респондентов указали очную психологическую консультацию, 13,3 % консультацию онлайн, 13,3 % беседу с нейросетевым помощником. Среди способов получения поддержки были также названы разговор с близкими людьми и вкусная еда.

Подводя итог можно сделать вывод, что на сегодняшний день телепсихологияактивно внедряется в жизнь, становясь удобным и современным инструментом в глазах людей. Набирает популярность использование нейросетевых помощников для оказания эмоциональной поддержки. Полная анонимность и отсутствие стыда дают людям раскрыться без страха быть осуждёнными за свои мысли и чувства, а круглосуточная доступность позволяет получить помощь вовремя. Однако вряд ли нейросетисмогут стать полноценной заменой живого специалиста в ближайшее время. Так как одну из ключевых ролейв деятельности пси-

холога играет эмпатия, которую нейросеть не способна испытывать, это является существенным недостатком в её использовании. Наиболее актуальнымипроблемами в жизни молодых людей являются тревога в повседневной жизни и поиск себя. Несмотря на все преимущества онлайн-формата, очные консультации по-прежнему остаются в приоритете.

Библиографические ссылки:

1 Колесник, Н. Т. Клиническая психология : учебник для вузов / Н. Т. Колесник, Е. А. Орлова, Г. И. Ефремова ; под редакцией Г. И. Ефремовой. –Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 286 с. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/582658 (дата обращения : 08.04.2026).

2 Обухов, А. С. Психология : учебник и практикум для вузов / под общей редакцией А. С. Обухова. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. –404 с. –Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. –URL: https://urait.ru/bcode/582684 (дата обращения : 09.04.2026).

3 Савинков, С. Н. Когнитивно-поведенческий подход в психологическом консультировании : учебник для вузов / С. Н. Савинков. –Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 169 с. –Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/589935 (дата обращения : 10.04.2026).

4 Шнейдер, Л. Б. Основы консультативной психологии : учебник для вузов / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 228 с. –Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/586241 (дата обращения : 11.04.2026).

@ Каур В. В, Орлова В. Н., 2026

УДК 159.9

ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМНО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ С КЛИЕНТАМИ С АДДИКЦИЯМИ

Вера Петровна Величко, Вячеслав Владимирович Богданов

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья раскрывает потенциал системно - феноменологического подхода и метода системных расстановок для работы с аддикциями в психологической практике. Подход позволяет учитывать трансгенерационные аспекты аддиктивного поведения, что особенно важно в условиях роста и усложнения форм зависимостей.

***Ключевые слова**: аддикция, зависимость, аддиктивное поведение, зависимое поведение, системно - феноменологический подход, системные расстановки, семейные расстановки.*

APPLYING A SYSTEMIC-PHENOMENOLOGICAL APPROACH TO WORKING WITH ADDICTED CLIENTS

Vera Petrovna Velichko, Viacheslav Vladimirovich Bogdanov

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article reveals the potential of the systemic-phenomenological approach and the method of systemic constellations for working with addictions in psychological practice. The approach allows for taking into account the transgenerational aspects of addictive behavior, which is especially important in the context of the growth and complexity of forms of addictions.

***Key words**: addiction, dependence, addictive behavior, dependent behavior, systemic-phenomenological approach, systemic constellations, family constellations.*

Проблема аддикций приобретает особую актуальность в связи с растущей распространённостью различных форм зависимостей среди людей разных возрастов, социального статуса, пола, национальности, сферы деятельности [9, с. 236; 11, с. 4; 20, с 245; 21, с. 95]. При этом она касается не только самих зависимых, но также их семьи, социального окружения и специалистов, работающих с данной проблематикой профессионально [8, с. 207; 19, с.5; 22, с. 28]. Специалистами помогающих профессий ведётся постоянный поиск эффективных методов работы с аддиктивным поведением клиентов. Системно-феноменологический подход (далее СФП) позволяет рассматривать аддикцию как сложное системное явление, учитывающее трансгенерационный аспект, а также субъективный опыт человека [17, с. 288; 24, с 34; 28, с.43-45].

Актуальность проблематики обусловлена несколькими факторами.

1. Рост числа зависимостей. Наблюдается увеличение видов аддикций, как химических, так и поведенческих. Технологии и социальные изменения создают новые объекты зависимости, что требует также новых подходов к их изучению и терапии.

2. Недостаточная эффективность традиционных методов. Многие существующие подходы фокусируются на симптомах, а не на системных причинах аддикций. СФП предлагает глубокий анализ, учитывающий семейные и трансгенерационные аспекты.

3. Сложности в работе с клиентами. Амбивалентность, сопротивление, риск срывов и рецидивов – частые проблемы в терапии аддикций. Феноменологический компонент подхода помогает глубже понять субъективный опыт зависимого человека, что повышает эффективность вмешательства.

Цель статьи: описание возможностей СФП, реализуемого через метод системных расстановок, в работе с аддикциями клиентов в психологической практике.

Задачи, решаемые в данной работе:

1. Описать аддиктивное поведение как комплексное явление с трансгенерационным компонентом, выявить общие черты, присущие всем видам аддикций, опираясь на теоретические источники.

2. Выявить существующие методы коррекции аддиктивного поведения.

3. Изучить возможности применения СФП, реализуемого через метод системных расстановок в работе с аддикциями.

Методы исследования. Контент- анализ публикаций по следующим тематическим направлениям: аддиктология, СФП и системные расстановки с целью выявления ключевых концепций; теоретический синтез собранной информации для формирования целостного представления применения СФП для работы с аддикциями.

Аддикции рассматриваются в различных науках: медицина, психология, социология, педагогика и другие. В XIX веке в современной психиатрии и клинической психологии появился раздел: аддиктология. Это наука о зависимостях, которая изучает механизмы их формирования, развития, диагностики, профилактики, лечения и реабилитации. В психологию термин «аддикция» пришёл из английского языка – *addiction* –склонность, пагубная привычка, зависимость, который, в свою очередь, заимствовал его из латыни, где одно из значений слова особенно красноречиво: *addictus* – приговоренный за долги к рабству [25, с. 5].

Согласно определению А.В. Смирнова, аддикция – стойкая сверхценная, трудно поддающаяся контролю, привычка к деятельности с заранее прогнозируемым негативным эффектом, сопровождаемая изменением настроения, снижением барьера самокритичности, ростом толерантности, абстиненцией и обязательно наступающим рецидивом [22, с. 10].

Основные виды аддикций: химическая, поведенческая, эмоциональная зависимость, в том числе созависимость. Приведём кратко классификацию, описанную в книге известного отечественного психотерапевта Г.В. Старшенбаума: алкоголизм, наркомании, пищевая зависимость, азартное поведение, аддикция к разрушению и саморазрушению, сексуальная аддикция, аддикция отношений, созависимость [25, с. 35]. Кроме того, для данной проблемы свойственна коморбидность – сочетанность различных видов, что ещё больше усугубляет негативный эффект [19, с. 715; 23, с. 37].

При таком разнообразии аддикций всё же присутствует общая основа поведения аддиктивной личности. Это неудовлетворённая потребность как причина аддиктивности [10, с. 15], стремление к уходу от реальности, страх перед обыденной жизнью, склонность к поиску запредельных эмоциональных переживаний даже ценой серьезного риска, инфантилизм и неспособность брать ответственность [12, с. 29; 18, с. 7; 19, с. 23]. Американский психиатр Р. Браун сформулировал шесть компонентов, универсальных для всех вариантов аддикции: *salience* (особенность, «сверхценность»), *euphoria* (эйфория), *tolerance* (рост толерантности), *withdrawal symptoms* (синдром отмены, абстиненция), *conflict* (конфликт с окружающими и самим собой), *relapse* (рецидив) [16, с.15].

Сложность явления требует комплексного подхода к коррекции аддиктивного поведения, ориентированного на изменение всей системы отношений человека, а не только на устранение конкретного аддиктивного поведения; а также на учёт многообразия факторов, задействованных в формировании зависимости [7, с. 289; 8, с. 207, 347]. Для этого в современной практике используется медицинская, социальная, психотерапевтическая и психологическая помощь зависимым и их окружению. Основные направления включают индивидуальную и групповую психотерапию, 12-шаговые программы, семейную терапию, программы

поддержки созависимых лиц. В психотерапевтической практике применяются: когнитивно-поведенческая терапия, арт-терапия, психоанализ, гештальт-терапия, эмоционально-образная терапия, транзактный анализ, экзистенциальная терапия, системные рассстановки и многие другие [6, с. 190; 19, с. 152, 370, 404, 479, 500; 29, с. 140, 200, 223, 307]. Весь арсенал существующих методов учитывает сложный комплекс причин аддиктивного поведения: исторические, культурные, социальные, психологические, биологические, семейные, трансгенерационные (межпоколенные) [1, с.78, 102;2, с.141-142; 6, с. 189; 9 с. 233; 17,с. 287-297; 19, с. 42; 24, с. 34; 25, с.7-11; 26, с.53; 28, с. 15].

Внимание к трансгенерационным причинам развития аддикций возникло благодаря исследованиям учёных, психотерапевтов-практиков, которые основаны на работах З. Фрейда, К.Г. Юнга, М. Боуэна, Л. Сонди, А.А. Шутценбергер, Э. Берна и многих других. Межпоколенная связь представляет собой передачу предками и принятие потомками идей, образов, переживаний, чувств и т. д. [17, с. 287-297, 28, с.17]. «Учет трансгенерационной передачи опыта помогает работать с повторяющимися родовыми сценариями, травмами и неосознанными идентификациями» [4, с. 6].

Системно-феноменологический подход, объединяявсебедвеконцептуальныеосновы: изучение феномена непосредственного восприятия и системного подхода, который рассматривает человека как часть системы (семьи, рода и т.д.) [3, с. 65], позволяет учесть трансгенерационные причины аддиктивного поведения. Одним из методов практической работы в СФП являются системные расстановки. Это метод краткосрочной терапии, направленный на выявление дисфункциональных семейных сценариев, нарушенных системных динамик и достижение устойчивого баланса в семейной системе. При этом происходит работа с учётом системных принципов: поиск и реинтеграция исключённых членов семьи, восстановление иерархии и баланса между членами семейной системы [13, с. 135; 14, с. 113].

С позиций СФП симптом любого вида, в том числе аддиктивное поведение, имеет определённую функцию в системе, сигнализируя о нарушении её равновесия. Он стабилизирует её, вызывая жестко детерминированное поведение людей в системе. Например, аддикцию и борьбу с аддикцией внутри семьи (созависимость, спасение).

С точки зрения межпоколенческих связей, паттерн аддикции возникает как следствие исключения (игнорирования, изоляция, самоисключения) в старших поколениях.

Б. Хеллингер приводит ряд примеров. Это исключение матерью отца ребёнка. [27, с. 103-106, 242]. «Угрожающее жизни пристрастие к наркотикам – например, когда кто-то принимает очень сильные наркотические средства, такие, как героин, – это иногда замаскированная попытка самоубийства. Часто такой человек подчиняется динамике, знакомой нам из семейно-системных переплетений: «Я следую за тобой», или: «Лучше я, чем ты», иногда также: «Я умру вместе с тобой» [27, с. 106]. Таким образом, система «навязывает» одному или нескольким потомкам компенсацию через особый механизм, называемый переплетением или отождествлением. Об этом особом механизме, действующем в семейных системах, И. Лаор говорит: «Переплетение всегда представляет собой частичное отождествление с судьбой, жизнью или поведением одного или нескольких предков. Переплетённый человек воспроизводит такое же поведение и/или ситуацию, что и его предок, словно преданно соблюдая контракт, согласно которому он не может забыть о том, что его предок пережил и выстрадал» [15, с.13]. И. Лаор указывает также на другой аспект системной работы: динамики, связанные с болезнями, к числу которых относятся и аддикции: «я следую за тобой в твоей судьбе», «я делаю это вместо тебя», «я плачу за твои ошибки». Младшие члены семьи, таким образом, занимают место старших, берут на себя их болезни, трудности, тип поведения и т.д. «В случае алкоголизма и токсикомании нужно искать живого человека, от которого клиент отрезан (чаще всего, это отец)» [15, с.105-106].

Рассматривая общие особенности аддиктов в контексте СФП, можно сделать некоторые заключения о модели возникновения аддикции, как нарушения образа семьи и своего места в семье.

Будучи отождествлённым с кем-то из своей семьи, а значит, подсознательно находясь на месте другого человека – одного из предков, зависимый человек не находится на своём месте в системе, и выполняет функцию того, на чьём месте он оказался, воспроизводя его поведение, в том числе аддиктивное. Кроме того, нахождение на месте одного из своих предков искажает целостный образ семьи. С места старшего, человек относится с позиции «сверху» по отношению к своим родителям, братьям, сёстрам. Это затрудняет нормальную семейную коммуникацию и ухудшает течение аддикции, вызывая напряжение в отношениях. Проведение в расстановках интервенций, связанных с возвращением на своё место, позволяет клиенту разотождествиться с этой ролью, способствуя прерыванию аддиктивного поведения. При этом восстанавливается гармоничный образ семьи и своего правильного места в семье. Возвращение на своё место улучшает отношения с родителями другими членами семьи и позволяет облегчить выход из отношений созависмости для членов семьи.

Учитывая сложность и многогранность проблемы аддикций, требуется комплексная работа в СФП с другими подходами, включая медицинскую помощь при необходимости. При грамотно подобранной программе коррекции зависимости, учитывающей особенности конкретного случая, системная расстановка является эффективным способом помощи такому аддиктивному клиенту и его семейной системе.

Сформулируем выводы.

1. Аддиктивное поведение является комплексным явлением с трансгенерационным компонентом, ключевая характеристика которого – стремление аддикта уйти от реальности путём искусственного изменения психического состояния через употребление веществ или фиксацию на определённых видах деятельности. Выявлены следующие общие черты всех видов аддикций: «сверхценность», эйфория, рост толерантности, синдром отмены (абстиненция), конфликт с окружающими и самим собой, рецидив.

2. Для коррекции аддикции существуют следующие методы: когнитивно-поведенческая терапия, арт-терапия, психоанализ, гештальт-терапия, эмоционально-образная терапия, транзактный анализ, экзистенциальная терапия, системные рассстановки, индивидуальная и групповая психотерапия, 12-шаговые программы, семейная терапия, программы поддержки созависимых лиц, медико-психологическая и социальная реабилитация, медикаментозное лечение и психиатрическая помощь.

3. СФП может применяться в работе с аддикциями, поскольку: помогает увидеть аддикцию как возможный симптом дисфункций в семейной системе; выявляет неосознаваемые связи, поддерживающие зависимость; способствует проработке трансгенерационной травмы; дополняет традиционные методы терапии; открывает дополнительные перспективы в коррекции аддиктивного поведения через анализ межпоколенческой динамики.

Библиографические ссылки:

1. Азарова, Е. А. Девиации и аддикции: антропологический подход / Е. А. Азарова. – Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью «Фонд науки и образования», 2016. – 226 с. – ISBN 978-5-9909301-5-5. – EDN XHZCGV.

2. Азарова, Е. А. Психология зависимости: некоторые аспекты проблемы / Е. А. Азарова // Культура. Наука. Интеграция. – 2010. – № 3(11). – С. 139-142. – EDN PGCUND.

3. Богданов В. В. Основы системных техник. Часть 1. [Б.м.]: Издательские решения, 2025. – 224 с.

4. Бурняшев, М. Г. Системно-феноменологическая психотерапия и клиент-центрированные расстановки® / М. Г. Бурняшев // Методология современной психологии. – 2025. – № 27. – С. 6-24. – EDN SDDIKN.

5. Вебер Г. Практика семейной расстановки. Системные решения по Берту Хеллингеру. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2020. – 436 с.

6. Жумабаева, А. В. Поведенческие аддикции и их проявление в современном обществе / А. В. Жумабаева // Интеллектуальные ресурсы - региональному развитию. – 2020. – № 2. – С. 189-193. – EDN MHHRKD.

7. Звартау, Э. Э. Введение в аддиктологию / Звартау Э.Э., Крупицкий Е.М., Незнанов Н.Г. – М.: ИД «Городец», 2025. -367 с. – Текст: электронный // URL: https://books.yandex.ru/books/GRmec3J4/read-online?ysclid=mk3vwgbsft519285822 (дата обращения: 15.12.2025).

8. Капуччи, Д., Стауффер, М. Психологическое консультирование зависимых клиентов/Дейвид Капуччи, Марк Д. Стауффер; – Киев.: «Диалектика», 2021 – 832 с.: ил. ISBN 978-617-7874-11-8 (укр.) ISBN 978-0-547-17962-9 (англ.)

9. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Социодинамическая психиатрия. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000, 460 с.

10. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Психосоциальная аддиктология. Новосибирск, Издательство «Олсиб», 2001 - 251с. ISBN 5-901048-06-7

11. Короленко, Ц. П. Процессные аддикции. Психодинамический анализ / Ц. П. Короленко, Т. А. Шпикс, И. В. Турчанинова; Новосибирский государственный медицинский университет. – Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Немо Пресс», 2019. – 256 с. – ISBN 978-5-6041900-4-3. – EDN QGEWVL.

12. Кутбиддинова, Р. А. Психология зависимости: учебно-методическое пособие / Р. А. Кутбиддинова. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2017 – 128 с. – Текст: электронный // URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1767782174&tld=ru&lang=ru&name (дата обращения: 11.12.2025).

13. Лаор И. Выйти из того, что нас заточает. – М.: Свободный Университет Samadeva, 2025. – 192 с.

14. Лаор И. Семья происхождения. Актуальная семья. Семейные расстановки. - М.: Свободный Университет Samadeva, 2023. – 250 с.

15. Лаор И. Скрытая сторона семейных расстановок. – М.: «Onebook.ru», 2017. – 136 с.

16. Мандель Б. Р. Аддиктология (ФГОС ВПО). Учебное пособие (для студентов и преподавателей высших учебных заведений, готовящих педагогов, психологов, медицинских работников). – М.: Директ-Медиа, 2014. – 536 с., ISBN 978-5-4458-8589-4

17. Мандель Б. Р. Психогенетика. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений (бакалавры, магистры). ФГОС ВПО / Б. Р. Мандель. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 322 с. ISBN 978-5-4458-8855-0.

18. Мехтиханова, Н. Н. Психология зависимого поведения: учебное пособие / Н.Н. Мехтиханова; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль: ЯрГУ, 2005. – 122 с. ISBN 5-8397- 0384-2

19. Руководство по аддиктологии / под ред. проф. В. Д. Менделевича. - СПб.: Речь, 2007. - 768 с. – Текст: электронный // URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1767782174&tld=ru&lang=ru&name=Rukovodstvo_po_addiktologii (дата обращения: 10.12.2025).

20. Савина, Т. А. Влияние функционирования семейной системы на развитие аддиктивного поведения личности / Т. А. Савина // Мировая наука в эпоху социально-политических трансформаций: новые возможности, пути развития: Материалы IX Международной научно-практической конференции, в 2-х частях, Ставрополь, 30.11.2022 года. Том Часть 2. – Ставрополь: ООО "Ставропольское издательство «Параграф», 2022. – С. 245-248. – EDN FYKUNY.

21. Смирнов, А. В. Краткие психометрические сведения об опроснике диагностики аддикций «ОДА-2010» – Текст: электронный // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2012. №2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kratkie-psihometricheskie-svedeniya-ob-oprosnike-diagnostiki-addiktsiy-oda-2010 (дата обращения: 03.04.2026).

22. Смирнов, А. В. Психология аддиктивного поведения / А. В. Смирнов. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2014. – 379 с. – ISBN 978-5-7186-0605-8. – EDN TXBKIN.

23. Смирнов, А. В. Эмпирическое исследование коморбидности (сочетанности) аддикций / А. В. Смирнов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2011. – № 3. – С. 37-44. – EDN ORNOQP.

24. Сонди Л. Судьбоанализ. – М.: Три квадрата, 2007. – 480 с.

25. Старшенбаум, Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей / Г.В. Старшенбаум. – М.: Когито-Центр, 2006. -367 с.

26. Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика / под ред. Бейкер К., Варга А.Я. – М.: Когито-центр, 2005. – 496 с.

27. Хеллингер Б. Порядки любви. – СПб: Издательский дом «Питер», 2025. – 384 с.

28. Шутценбергер А. А.. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2005 г. – 256 с.

29. Эйдемиллер Э. Г., И. В. Добряков, И. М. Никольская. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: Речь, 2006 г. – 352 с.

© Величко В.П., Богданов В.В., 2026

УДК 378.178

ВЛИЯНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ НА ПРОЯВЛЕНИЕ СТРЕССА У СТУДЕНТОВ

Елена Васильевна Витковская, Екатерина Сергеевна Тароева
Научный руководитель – Анна Александровна Чащина

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье исследуется влияние академической нагрузки на уровень стресса у студентов. На основе проведенного опроса выявлено, что большинство студентов испытывают значительный стресс, связанный с учебным процессом. Исследование показывает негативное влияние учебной нагрузки на качество сна и физическое здоровье студентов.

Ключевые слова: *академический стресс, учебный стресс, психологическое благополучие, студент, образовательный процесс, успеваемость.*

THE IMPACT OF ACADEMIC LOADS ON STUDENTS' STRESS

Elena Vasilyevna Vitkovskaya, Ekaterina Sergeevna Taroeva
Scientific supervisor – Anna Aleksandrovna Chashchina

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article explores the impact of academic workload on the stress levels of students. Based on a survey, it was found that most students experience significant stress related to the educational process. The study reveals the negative effects of academic workload on students' sleep quality and physical health.

Keywords: *academic stress, educational stress, psychological well-being, student, educational process, academic performance.*

Современная система высшего образования предъявляет к студентам высокие требования, что делает проблему академического стресса одной из наиболее значимых в образовательной среде. Актуальность исследования влияния академической нагрузки на стресс у студентов подчеркивается тем, что его истоки часто лежат в периоде поступления. Как показано в исследовании М. И. Медведевой, абитуриенты испытывают колоссальный стресс, основными причинами которого являются сугубо академические и административные факторы: ожидание результатов экзаменов (50,9%), конкуренция (49,1%), неопределенность проходного балла (43%), финансовые вопросы (23,7%). И только 8,8% от общего числа опрошенных не испытывали стресс от поступления [3, с. 5]. Приведенные значения свидетельствуют о массовости этого явления. Таким образом, студент начинает свой учебный путь уже с высоким уровнем стрессовой нагрузки, которая в дальнейшем накладывается на новые академические вызовы, что и обуславливает необходимость изучения данной проблемы.

Впоследствии интенсивный учебный график, объемные домашние задания, регулярная сессия и давление, связанное с необходимостью поддержания высокой успеваемости, создают кумулятивный эффект. Это может приводить к хроническому стрессу, эмоциональному выгоранию и снижению как академической успеваемости, так и общего качества жизни студентов. Целью данного исследования является: изучить влияние академической нагрузки на проявление стресса у студентов, выявить основные факторы, способствующие стрессовым состояниям, и предложить рекомендации по их снижению. Исходя из цели, были поставлены

следующие задачи: проведение эмпирического исследования; представление результатов проведенного исследования; разработка рекомендаций по снижению стресса у студентов. Нами была выдвинута гипотеза: современная система непрерывного образования является хроническим стрессовым фактором для студентов.

Академический стресс – это состояние психологического возбуждения, которое возникает у обучающегося в связи с учебными обязанностями, проверками знаний и сроками сдачи работ в том случае, когда внешние требования превышают его адаптивные возможности. Он проявляется в виде напряжения, утомления, тревоги, депрессии и других психологических проблем, связанных с ухудшением здоровья [4, с. 111].

Е. А. Димитрова отмечает, что стрессогенные факторы, влияющие на процесс обучения, имеют корни со времен обучения в общеобразовательной школе. Студенты на момент поступления в вуз находятся в состоянии стресса после ЕГЭ, а также по большей части не готовы к традиционным формам вузовского образования, не способны перерабатывать информацию и находить собственное неординарное решение образовательных задач, предпочитая заучивание с целью получения оценки [2, с. 5].

Т. Ю. Артюхова, Т. И. Петрова, О. А. Бенькова, Е. П. Федорова в своей статье выделяют основной причиной возникновения стресса высокую учебную нагрузку. Студенты сталкиваются с необходимостью усвоить большой объем информации при постоянной нехватке времени на подготовку. Это создает ощущение невозможности справиться с требованиями программы [1, с. 149]. Такие исследователи как М. В. Сёмина, Е. П. Фёдорова, отмечают, что наиболее ярко и остро стресс проявляется во время сессии. Экзамены и зачеты выступают в роли «контрольных точек», вызывающих сильное психическое напряжение [5, с. 70].

Нами было проведенно исследование, в котором приняли участие 64 студента, что позволило получить детальную картину взаимосвязи между академической нагрузкой и проявлением стресса, а также выявить ключевые стресс-факторы и стратегии совладания с ними. Большинство опрошенных (56,3%) – студенты второго курса, что указывает на фокус исследования на периоде активной адаптации к вузовской системе. Значительная часть студентов (45,3%) посвящает учебе 35-40 часов в неделю, а каждый шестой (15,6%) – более 40 часов, что сопоставимо с полной рабочей неделей. Субъективно нагрузку студенты оценивают в среднем на 6-7 баллов из 10, при этом половина респондентов (50%) "иногда" чувствует себя перегруженной, а еще 28,1% – "часто". Это свидетельствует о том, что высокая объективная нагрузка действительно воспринимается студентами как интенсивная. Непосредственно уровень стресса, связанного с учебой, подтверждает это наблюдение. Более четверти студентов (26,6%) оценили его на 5 баллов из 10, что можно интерпретировать как умеренный стресс. Однако совокупный процент тех, кто оценил свой стресс на 6 баллов и выше, составляет 54,8%, а каждый десятый (10,9%) – на 8-10 баллов. Это указывает на то, что для более половины студентов стресс является значимым и интенсивным.

Последствия этого стресса проявляются в различных сферах: сон: только 31,3% респондентов имеют стабильный сон, в то время как у 43,8% периодически, а у 12,5% – часто возникают трудности со сном. Распространенность дневного сна (59% опрошенных) может быть как компенсацией недосыпа, так и признаком хронической усталости. Физическое здоровье: тревожным является тот факт, что 70,3% студентов хотя бы несколько раз сталкивались с ухудшением самочувствия (головные боли, расстройства пищеварения и т.д.) из-за учебы, а для 34,4% такие случаи были частыми. На вопрос о главных факторах стресса студенты четко определили приоритеты: "сроки выполнения заданий (68,8%)" и "устные опросы (57,8%)". Это указывает на то, что основное давление создается не объемом знаний сам по себе, а дедлайнами и необходимостью публичной демонстрации знаний. Основной опорой в такой ситуации для студентов выступают "семья (73,4%)" и "друзья (68,8%)". При этом поддержка со стороны преподавателей практически отсутствует (всего 4,7%), что выделяет серьезный разрыв между студентами и академическим персоналом. Наиболее популярными и,

вероятно, наиболее здоровыми методами борьбы со стрессом являются "прогулки на свежем воздухе (68,8%)" и "общение с друзьями и близкими (65,6%)", что коррелирует с данными о источниках поддержки. "Хобби (42,2%)" и "физические упражнения (21,9%)" также занимают важное место. Однако такие методы, как употребление никотина (12,5%) и алкоголя (6,3%), хотя и менее распространены, все же присутствуют, что является негативной копинг-стратегией.

На вопрос о том, как в условиях стресса меняется способность к запоминанию и концентрация, были получены следующие результаты. Для значительной части респондентов (15 человек) текущий уровень академической нагрузки является сбалансированным и не воспринимается как препятствие для обучения. Это указывает на то, что объем и сложность учебной программы сами по себе не являются стресс-фактором. Проблемы лежат не в абсолютном объеме нагрузки, а в других аспектах учебного процесса. У существенной доли обучающихся (20 человек) академическая ситуация вызывает негативные психологические последствия, выражающиеся в потере мотивации, апатии и росте стресса. Данные свидетельствуют о прямой связи между учебной средой и эмоциональным выгоранием.

Снижение мотивации и сил является тревожным сигналом, так как создает порочный круг: чем меньше мотивации и энергии, тем сложнее справляться с нагрузкой, что, в свою очередь, усиливает стресс. 19 человек подтвердили прямое негативное влияние стресса на когнитивные функции, а именно на снижение концентрации внимания и ухудшение памяти. Это позволяет предположить, что проблема заключается не только в количестве академических задач, но и в качестве учебного процесса и способности студентов управлять своим психологическим состоянием.

На основе анализа предложений по изменению учебного процесса для снижения уровня стресса можно сделать несколько ключевых выводов о проблемах и потребностях студентов. Прежде всего, обращает на себя внимание выраженный поляризованный характер ответов. Значительная часть респондентов – 21 человек – заявили об отсутствии необходимости в каких-либо изменениях, что указывает на удовлетворенность существующей организацией у существенной доли обучающихся. Эта группа является самой многочисленной. Однако те студенты, кто видит необходимость в преобразованиях, четко обозначили три основных вектора проблем. Наиболее острой является проблема учебной нагрузки и организации расписания (19 упоминаний). Студенты указывают на необходимость сокращения количества пар и общего времени пребывания в учебном заведении, более позднего начала занятий для борьбы с недосыпом, а также увеличения продолжительности отдыха между занятиями. Этот блок предложений свидетельствует о возможной перегруженности и утомлении, вызванном интенсивным графиком. Второй по значимости блок касается содержания и формата учебной нагрузки (11 упоминаний). Здесь запросы направлены на снижение объема домашних заданий, увеличение сроков их выполнения, а также на уменьшение количества и изменение форм контроля знаний (меньше опросов, отмена устных зачетов). Это указывает на стресс, связанный с постоянным давлением дедлайнов и необходимостью регулярной демонстрации знаний. Третье важное направление – это запрос на гибкость и модернизацию форматов обучения (8 упоминаний). Студенты видят решение в частичном переводе занятий на дистанционный или асинхронный формат, а также в предоставлении более гибкого расписания. Это отражает стремление к большей автономии и самостоятельности в управлении своим учебным временем.

Наконец, есть запрос на качественные изменения в педагогическом процессе (7 упоминаний). Студенты хотели бы видеть более эффективные методики преподавания, лучшую организацию повторения материала, четкую коммуникацию от преподавателей и более интерактивные формы работы на занятиях. Отдельно, хотя и с меньшим количеством голосов, выделяются проблемы инфраструктуры и личных конфликтов с преподавателями.

Проведенное исследование позволяет сделать однозначный вывод о том, что выдвинутая гипотеза подтвердилась: современная система высшего образования является для сту-

дентов хроническим стрессовым фактором. Эмпирические данные убедительно показывают, что академическая нагрузка и организация учебного процесса порождают у большинства обучающихся устойчивый стресс, оказывающий негативное влияние на их психофизиологическое состояние. Ключевыми стресс-факторами выступают не столько объемы изучаемого материала, сколько постоянное временное давление в виде дедлайнов и психологически напряженные формы контроля, такие как устные опросы. Это перманентное напряжение находит прямое отражение в здоровье студентов, приводя к распространенным нарушениям сна и различным психосоматическим симптомам.

Важным открытием стала роль социальной поддержки, которая является критическим буфером против стресса. Однако ее источником практически исключительно выступает личное окружение (семья, друзья), в то время как институциональная поддержка со стороны вуза и преподавателей минимальна, что указывает на серьезный разрыв в коммуникации. В этой ситуации студенты в основном демонстрируют зрелость, выбирая здоровые стратегии совладания (прогулки, общение, хобби), хотя наличие деструктивных методов (алкоголь, никотин) у части учащихся нельзя игнорировать. На основе этих выводов представляются целесообразными следующие рекомендации:

Администрации и преподавателям следует пересмотреть систему оценивания, равномерно распределяя сроки сдачи работ и диверсифицируя формы контроля для снижения психологического давления.

Студентам рекомендуется сознательно культивировать эффективные практики управления стрессом, такие как физическая активность и хобби, а также не пренебрегать помощью своего социального окружения и профессиональных психологических служб.

Библиографические ссылки:

1. Артюхова, Т. Ю. Учебная деятельность как фактор возникновения стресса у студентов / Т. Ю. Артюхова, Т. И. Петрова, О. А. Бенькова, Е. П. Федорова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2020. – № 2(52). – С. 145–155.

2. Димитрова, Е. А. Исследование учебного стресса обучающихся современных Российских вузов и меры его профилактики / Е. А. Димитрова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 7(133). – С. 1–7.

3. Медведева, М. Коммуникативная эффективность взаимодействия приемной комиссии с абитуриентами как фактор снижения информационного барьера и стрессовой нагрузки / М. Медведева // Вестник Восточно-Сибирской Открытой Академии. – 2025. – № 58(58).

4. Моросанова, В.И. Академический стресс и психологические ресурсы достижения образовательных целей / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко, С. С. Доливец // Образование и наука. – 2025. – № 27(2). – С. 108–134.

5. Сёмина, М. В. Проявление академического стресса у студентов: теоретические аспекты исследования / М. В. Сёмина, Е. П. Фёдорова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2023. – № 21(3). – С. 63–74.

@ Витковская Е.В., Тароева Е.С., 2026

УДК 159.91

ОСОБЕННОСТИ ЖЕНСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ

Яна Витальевна Гаврилова, Наталия Степановна Ливак

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается проблема женской тревожности в современном обществе. Анализируются ключевые факторы, влияющие на её повышенный уровень: биологические, психологические и социокультурные. Представлены результаты исследования, подтвердившие высокую распространённость тревожных состояний среди женщин.

Ключевые слова: *тревожность, психология, особенности женской тревожности,особенности женской психики, женская физиология.*

FEATURES OF FEMALE ANXIETY

Yana Vitalievna Gavrilova, Natalia Stepanovna Livak

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article addresses the issue of women's anxiety in modern society. It analyzes the key factors contributing to its elevated levels: biological, psychological, and sociocultural. The study results confirming the high prevalence of anxiety states among women are presented.

Keywords: *anxiety, psychology, characteristics of women's anxiety, features of the female psyche, female physiology.*

В условиях современного мира проблемы психического благополучия приобретают особую значимость и вызывают интерес как среди учёных, так и практических специалистов. Среди распространенных нарушений выделяются тревожные расстройства, характеризующиеся устойчивым чувством тревоги, беспокойства и сопровождающиеся физическими и психологическими симптомами, негативно влияющими на повседневную деятельность, профессиональные обязанности и межличностные отношения, включая семейные.

Тревожность представляет собой эмоциональное переживание, аналогичное ощущению угрозы извне. Её основное предназначение состоит в осведомлении человека о потенциальной опасности, требующей либо противостояния, либо уклонения. Это чувство способствует адекватному реагированию индивида в опасных обстоятельствах [10].

Альфред Адлер в рамках своей концепции индивидуальной психологии трактовал тревогу как симптом невротического состояния, которое характеризуется широким спектром поведения и отсутствием четких критериев диагностики, включающим разнообразные формы отклоняющегося поведения [10].

Расстройства тревожного спектра относятся к числу наиболее часто встречающихся проблем психического здоровья в мире. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) от 2025 года в мире сейчас более 1 млрд человек живут с различными психическими расстройствами – чаще всего встречаются тревожность и депрессия, причем представительницы женского пола были подвержены им значительно больше мужчин, примерно 60% всех случаев тревожных расстройств приходится на женщин. Этот факт придает особое значение изучению тревожности именно у женщин с позиции психологии и общественного здоровья.

Феномен тревожности на протяжении всей истории развития психологической науки привлекал внимание исследователей, которые изучали его с различных теоретических позиций. Можно выделить ключевые направления, в рамках которых анализировалась природа тревоги:

– Психодинамический подход фокусируется на изучении внутренних конфликтов личности, неосознаваемых страхов и роли раннего детского опыта. В контексте женской тревожности данный подход объясняет её возникновением противоречия между индивидуальными желаниями и социально навязанными нормами. Среди основоположников этого направления – З. Фрейд, К. Хорни, Г. Салливан.

– Когнитивно‑поведенческий подход трактует тревожность как следствие искажённого восприятия потенциальных угроз и наличия неадаптивных когнитивных установок. В случае женщин особую роль играют представления о социальных ролях, уровне ответственности и ожиданиях со стороны окружающих. Ключевые представители направления: А. Бек, Ч. Спилбергер, Р. Лазарус.

– Биопсихосоциальный подход интегрирует биологические (гормональные, нейрофизиологические), психологические и социальные факторы в объяснении тревожности. У женщин её проявления часто коррелируют с гормональными изменениями (в периоды менструального цикла, беременности, менопаузы), а также с повышенными стрессовыми нагрузками. Данный подход находит подтверждение в современных исследованиях, в т.ч. работах ВОЗ [12].

– Социокультурный подход акцентирует внимание на влиянии социальных ролей, гендерных стереотипов и давления общества. Повышенная тревожность у женщин нередко обусловлена социальными ожиданиями, двойной нагрузкой (сочетание профессиональной деятельности и семейных обязанностей), а также ощущением социальной незащищённости. В развитии этого направления внесли вклад К. Хорни, И. С. Кон, Т. Ю. Базарова и другие исследователи.

Тревожные расстройства представляют собой группу психических нарушений, включающую генерализованное тревожное расстройство, паническое расстройство, различные фобии и социальное тревожное расстройство. Общей характеристикой данных состояний выступает постоянная тревожность, которая способна провоцировать выраженные соматические и когнитивные проявления.

Подобные симптомы нередко приводят к существенному снижению качества жизни: они нарушают повседневную деятельность, профессиональную продуктивность и социальные взаимодействия, что, в свою очередь, может способствовать эскалации тревожного состояния. Согласно исследованиям, при тревоге индивид не реализует целенаправленных защитных действий, а испытывает устойчивое состояние беспокойства [7].

Кроме того, установлено, что физиологические особенности женского организма оказывают значимое влияние на эмоциональную сферу и предрасположенность к развитию повышенной тревожности.

Анализируя статистику, можно увидеть, что частота возникновения тревожных состояний у женщин существенно превышает аналогичные показатели у мужчин. Тем не менее, такое положение вещей не свидетельствует о большей уязвимости женщин перед стрессовыми ситуациями. Источником указанного различия выступают комплексные факторы биологического характера, особенности социальной среды и воспитательные подходы.

Особенности физиологии женского организма играют важную роль в формировании эмоционального фона и степени выраженности тревожности. Ключевым аспектом, способствующим повышенной эмоциональной восприимчивости, выступает изменение концентрации половых гормонов — эстрогенов и прогестерона. Данные гормоны влияют не только на репродуктивную систему, но и на функционирование центральной нервной системы, участвуя в регуляции процессов, связанных с настроением, реакцией на стресс и уровнем тревожности [4].

1. Колебания гормонов.

Женщины на протяжении жизни переживают ряд существенных гормональных перестроек: менструальные циклы, беременность, послеродовые изменения и менопауза.

Научные исследования свидетельствуют, что уменьшение уровня эстрогена в лютеиновую фазу менструального цикла и после родов связано с усилением тревожных и депрессивных симптомов. Объясняется это воздействием указанных гормонов на серотонинергическую систему мозга. Во время климакса отмечается нарушение функционирования гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы, что усиливает реакцию организма на стресс [1].

Таким образом, колебания гормонального фона создают основу для женской склонности к эмоциональной лабильности и развитию тревожных расстройств.

2. Реакция на стресс.

Данные нейрофизиологических исследований указывают на специфику реакции женского головного мозга на стрессовое воздействие, отличающуюся от мужской. Миндалевидное тело, ответственное за возникновение чувства страха и тревоги, проявляет у женщин более интенсивную активность при столкновении со стрессорами, особенно в моменты гормональных перемен [3].

Эти выводы подкрепляются результатами нейропсихологических наблюдений: женщины чаще испытывают повышенный уровень тревожности, а также склонны дольше переживать негативные эмоции и оказываются более чувствительными к воздействию стресса. Таким образом, биологическая подверженность стрессу находится в тесной взаимосвязи с психосоциальными аспектами.

3. Социокультурные причины тревожности у женщин.

Кроме биологических предпосылок, значительную роль в развитии тревожности играют социальные нормы и культурные установки, формирующие поведение и самоощущение женщин.

Современное общество предъявляет женщине многочисленные и зачастую взаимоисключающие требования: добиться успеха в профессиональной сфере, стать идеальной матерью, образцовой женой и одновременно поддерживать привлекательную внешность. Постоянное воздействие подобного давления порождает ощущение собственной недостаточности, увеличивает внутреннюю напряжённость и способствует росту тревожности среди женщин [4].

Ряд исследователей подчёркивают, что стремление соответствовать образу «идеальной женщины» провоцирует высокий уровень перфекционизма, требований к себе и опасения осуждения обществом, что является фактором риска развития тревожных расстройств [6]. Гендерные стереотипы традиционно делают акцент на эмпатичности, уступчивости и заботе о нуждах других. Женщину воспринимают как хранительницу семьи и эмоционального комфорта окружения. Подобные представления усиливают склонность брать ответственность за счастье родных, что нередко приводит к чрезмерной нагрузке и формированию чувства вины при неспособности оправдывать ожидания. Непрекращающаяся ориентация на удовлетворение потребностей окружающих понижает способность сопротивляться стрессу и делает женщину более ранимой в ситуации конфликтов с окружающими людьми.

4. Разрешение на эмоции.

С ранних лет процессы воспитания мальчиков и девочек строятся на разных принципах эмоциональной социализации: девочкам предоставляется возможность свободно выражать чувства и проявлять эмпатию, тогда как мальчикам прививают установку на сдерживание эмоций, табуируют плач и акцентируют важность эмоциональной стойкости.

Следствием подобных различий становится то, что во взрослом возрасте женщины демонстрируют более высокую способность к идентификации и вербализации собственных эмоциональных состояний, однако при этом оказываются более восприимчивы к тревожным переживаниям. Мужчины, напротив, зачастую прибегают к подавлению тревоги – её прояв-

ления принимают опосредованные формы, такие как раздражительность, агрессивное поведение либо избегание стрессовых ситуаций [9].

Таким образом, гендерно обусловленные модели эмоциональной социализации формируют специфические стратегии совладания со стрессом и влияют на уровень психологической устойчивости личности.

5. Социальное давление.

С раннего возраста в процессе социализации девочки усваивают значимость социального одобрения и ориентируются на избегание конфликтных ситуаций, что формирует устойчивую зависимость от внешней оценки [8]. Подобная поведенческая стратегия провоцирует возникновение тревожности, сомнений и страха совершить ошибку – особенно в обстоятельствах, требующих самостоятельности и решительных действий.

Таким образом, традиционные гендерные роли и общественные ожидания выступают значимыми факторами накопления внутреннего напряжения, создавая предпосылки для развития тревожных состояний.

Специфика женской тревожности определяется комплексным взаимодействием биологических и социокультурных факторов. Биологическую основу эмоциональной чувствительности задают гормональные изменения, особенности функционирования нервной системы и повышенная реактивность на стрессовые воздействия. Социокультурные факторы – включая общественные ожидания, культурные нормы и модели семейного воспитания – усиливают эту тенденцию, закрепляя устойчивые паттерны тревожного поведения и самооценки.

С целью изучения темы «особенности женской тревожности» нами было проведено комплексное исследование. Данное исследование позволило выявить уровень тревожности у женщин, особенности текущего уровня тревожности и устойчивого уровня личностной тревожности. Результаты исследования представляют интерес для специалистов в области психологии, образования и социальной работы.

В исследовании особенностей женской тревожности участвовали 20 человек, женщины в возрасте от 19 до 56 лет. В качестве диагностического инструмента были выбраны методики, которые позволяют изучить тревожность. Для выявления состоянии испытуемых было проведено исследование с использованием следующих методик: «Шкала тревоги Бека», «Шкала тревоги Спилбергера-Ханина».

Методика «Шкала тревоги Спилбергера-Ханина», также известная как «Шкала реактивной и личностной тревожности», предназначена для самооценки текущего уровня тревожности (тревожность как состояние в определенный момент) и устойчивого уровня личностной тревожности (тревожность как черта личности). Анализ и результаты данной методики представлены ниже в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты методики «Шкала тревоги Спилбергера-Ханина»

Уровень тревожности	Шкала ситуативной тревожности	Шкала личностной тревожности
Высокий	13 человек (65%)	15 человек (75%)
Умеренная	6 человек (30%)	3 человека (15%)
Низкий	1 человек и(5%)	2 человека (10%)

При рассмотрении ситуативной тревожности можно сказать, что: высокий уровень у 65% респондентов. Умеренный уровень имеет 30%. В то время как низкий уровень тревожности лишь у 5% опрошенных.

Шкала личностной тревожности в свою очередь дала следующие показатели: высокий уровень у 75% женщин, в то время умеренный лишь у 15%, а низкий уровень тревожности у 10% респондентов.

Таким образом, можно сделать вывод, что у большинства опрошенных уровень тревожности достаточно высокий. Также стоит отметить, что уровень личностной тревожности среди респондентов выше, чем уровень ситуативной тревожности.

Методика «шкала тревоги Бека» является клиническим инструментом, созданным для первичной оценки степени выраженности тревожных расстройств у различных групп населения, старше 14 лет, взрослых и пожилых людей, а также в контексте клинической практики и скрининговых исследований. Результаты методики представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты методики «шкала тревоги Бека»

Уровень тревожности	Количество опрошенных
Очень высокий	14 человек (70%)
Средний	6 человек (30%)
Незначительный	0 человек (%)

По результатам методики можно отметить, что у большинства участников (70%) уровень тревожности очень высокий, тогда как средний уровень тревожности среди опрошенных имеют оставшиеся 30%, а вот незначительный уровень тревоги среди респондентов зафиксирован не был (0%).

Профилактика тревожности у женщин требует системного подхода: он должен охватывать меры по снижению стресса, стабилизации эмоционального фона и поддержанию здорового образа жизни. При этом нужно принимать во внимание не только универсальные рекомендации, но и особенности, обусловленные гормональными колебаниями, социальными обстоятельствами и физиологией. Нами могут быть предложены такие варианты как:

1. Регулярная умеренная физическая активность может помочь в борьбе с тревогой. Занятия спортом стимулируют выработку эндорфинов – «гормонов радости», улучшающих настроение. Достаточно уделять таким занятиям 20–30 минут ежедневно. Но важно не переусердствовать, так как чрезмерные физические нагрузки способны усилить тревожность.
2. Техника диафрагмального дыхания основана на работе диафрагмы: при вдохе живот поднимается, при выдохе – опускается. Это позволяет уменьшить частоту дыхания и запустить механизмы расслабления.
3. Дыхательная практика «4–7–8». Медленный вдох – на 4 счёта; задержка дыхания – на 7 счётов; выдох – на 8 счётов. Такая техника активизирует парасимпатическую нервную систему, отвечающую за расслабление.
4. Медитация и практики осознанности помогают научиться наблюдать за эмоциями со стороны и снизить уровень стрессовых гормонов. Даже 10 минут медитации ежедневно могут принести долгосрочный эффект.
5. Когнитивно‑поведенческая терапия (КПТ). Она направлена на трансформацию моделей мышления, провоцирующих тревожность. Включает в себя анализ иррациональных мыслей и поиск более конструктивных трактовок ситуаций.
6. Ведение дневника. Регулярная фиксация мыслей и чувств позволяет выявить триггеры тревожности, отследить прогресс и лучше понять собственные эмоциональные реакции.
7. Корректировка образа жизни. Нормализация режима сна, сбалансированное питание. Стоит исключить избыток сахара и фастфуда – они провоцируют скачки уровня глюкозы в крови. Ограничение стимуляторов, таких как: кофе; крепкий чай; энергетические напит-

ки. В больших количествах они повышают частоту сердечных сокращений и могут усиливать тревожные состояния.

8. Поддержка социальных связей. Общение с близкими, друзьями и единомышленниками снижает уровень стресса и создаёт ощущение безопасности.

9. Анализ источников тревоги. Постарайтесь определить, что именно вызывает беспокойство, и постарайтесь минимизировать стресс. Если источник тревоги не поддаётся контролю, найдите способы сделать ситуацию менее напряжённой.

10. Рациональное планирование нагрузки. Составляйте график дел, чтобы структурировать свой день и свое состояние, а также сокращайте количество второстепенных задач.

Стоит обратиться к специалисту за профессиональной помощью (к психологу или психотерапевту) если тревожность: мешает повседневной жизни; сопровождается паническими атаками; сочетается с депрессией или навязчивыми мыслями; существенно ограничивает привычные активности. Специалист подберёт индивидуальный план – от консультаций и терапии до медикаментозного лечения при необходимости.

Важно не забывать о том, что профилактика тревожности – это долгосрочный процесс, требующий регулярности и последовательности. При появлении тревожных симптомов не откладывайте обращение за поддержкой.

На основании всего изученного, можно сказать о том, что тревожность в современном мире представляет собой одну из наиболее актуальных и интенсивно исследуемых психологических проблем. Особого внимания заслуживает феномен женской тревожности, уровень которой, как показывают многочисленные исследования, превышает аналогичный показатель у мужчин. Это обусловлено комплексом взаимосвязанных факторов: биологическими (гормональные колебания, нейрофизиологические особенности), психологическими (повышенная эмоциональная чувствительность) и социокультурными (гендерные стереотипы, двойная нагрузка в сфере профессиональной и семейной жизни).

Проведённое нами исследование подтверждает данную тенденцию: большинство испытуемых женского пола продемонстрировали высокий уровень тревожности. Полученные результаты подчёркивают необходимость дальнейшей научной работы над вопросом, а также разработки специализированных профилактических и коррекционных программ, ориентированных на женскую аудиторию.

Библиографические ссылки:

1. Аргунова, И. А. Послеродовая депрессия: на стыке общей врачебной практики, акушерства и психиатрии / И. А. Аргунова // Психиатрия и психофармакотерапия. − 2010. Текст: непосредственный.

2. Бакулина, Е. И. Роль центральных отделов миндалевидного комплекса в регуляции стресс-реакций / Е. И. Бакулина, Е. С. Бондаренко, Н.В. Гуляева // Нейрохимия. − 2021. Текст: непосредственный.

3. Безрукова, А. А. Гендерные исследования в России: проблемы становления и развития / А. А. Безрукова // Социологические исследования. − 2011. Текст: непосредственный.

4. Булгакова, С. В. Участие гормонов в процессах когнитивного и эмоционального регулирования у женщин / С. В. Булгакова // Современные проблемы науки и образования. − 2020. − № 6. Текст: непосредственный.

5. Зайцева, Т. И. Перфекционизм и тревожность у женщин в условиях профессионального стресса / Т. И. Зайцева // Вестник практической психологии образования. −2019. Текст: непосредственный.

6. Зорина, Н. Н. Гендерный аспект эмоционального интеллекта / Н. Н. Зорина // Научный журнал КубГАУ. − 2021. Текст: непосредственный.

7. Ильин, Е. П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. − СПб.: Питер, 2005. − 412 с. Текст: непосредственный.

8. Климова, Е. С. Социальные ожидания и тревожность у женщин / Е. С. Климова // Психологическая наука и образование. − 2022. Текст: непосредственный.

9. Кон, И. С. Мужчина в меняющемся мире / И. С. Кон. − М.: Время, 2003. Текст: непосредственный.

10. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. − СПб.: Питер Ком, 1998. − 608 с. Текст: непосредственный.

11. Черепанов, А. В. Гендерная социализация эмоций в детском возрасте / А. В. Черепанов // Психология развития. − 2022. Текст: непосредственный.

Электронные источники:

12. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) − электронный ресурс − URL: https://www.who.int/ru4. (Дата обращения: 10.04.2026)

@ Гаврилова Я.В. Ливак Н.С., 2026

УДК 159.99

ВЛИЯНИЕ ПИСЬМЕННЫХ ПРАКТИК НА СНИЖЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ

Яна Витальевна Гаврилова, Наталия Степановна Ливак

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается проблема повышения уровня тревожности в современном обществе. Анализируются ключевые факторы, влияющие на её повышенный уровень. Рассматривается вопрос возможности влияния письменных пратик на снижение тревожности у людей.

Ключевые слова: *тревожность, психология, особенности тревожности, психологические практики, письменные практики, личные дневники.*

THE EFFECT OF WRITING PRACTICES ON ANXIETY REDUCTION

Yana Vitalievna Gavrilova, Natalia Stepanovna Livak

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article addresses the issue of rising anxiety levels in modern society. It analyzes the key factors contributing to its elevated levels. The possibility of written practices influencing the reduction of anxiety in individuals is also examined.

Keywords*: anxiety, psychology, characteristics of anxiety, psychological practices, written practices, personal diaries.*

В условиях современного общества вопросы психического здоровья приобретают всё большую актуальность и становятся предметом интенсивного изучения как в рамках научных исследований, так и в сфере практической психологии. Среди распространённых психических нарушений особое место занимают тревожные расстройства, характеризующиеся устойчивым состоянием тревоги и беспокойства. Сопутствующие им соматические и когнитивные симптомы существенно нарушают повседневную жизнедеятельность, профессиональную продуктивность, а также качество социальных и семейных взаимоотношений.

Понятие тревожности за все время изучения получило множество определений, которые рассматривают ее с разных точек зрения.

Тревога представляет собой эмоциональное состояние, сходное с реакцией на внешнюю угрозу. Её ключевая функция состоит в предупреждении человека о потенциальной опасности, требующей либо противодействия, либо избегания. Благодаря этому механизм тревоги способствует адаптивному реагированию личности в условиях угрозы [7].

В рамках своей индивидуальной теории личности А. Адлер трактовал тревогу как проявление невроза. При этом под неврозом он понимал достаточно широкий и диагностически неоднозначный феномен, охватывающий разнообразные поведенческие нарушения [7].

Кроме того, тревогу можно охарактеризовать как «беспредметную» эмоциональную реакцию: её провоцирующие факторы зачастую остаются неосознанными или неясными. Отличительной чертой тревоги выступает непропорционально высокая интенсивность эмоционального отклика по сравнению с реальным уровнем опасности, создаваемой стрессовой ситуацией.

Этимология термина восходит к латинскому слову «angusto», что означает «узость» или «сужение». В состоянии тревоги происходит блокирование напряжения и возбуждения, что в первую очередь отражается на дыхательной функции: дыхание становится поверхностным и учащённым. К числу других характерных симптомов тревожности относятся беспокойство и тахикардия. При этом степень выраженности тревожности напрямую зависит от особенностей заблокированного возбуждения [6].

Тревожные расстройства относятся к числу наиболее распространённых нарушений психического здоровья на глобальном уровне. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) [9], в 2025 году численность людей, страдающих психическими расстройствами, достигала более 1 миллиарда человек из этого числа большинство людей мучают тревожные расстройства и депрессия. Этот факт подчёркивает высокую значимость проблемы тревожности с точки зрения общественного здравоохранения и её существенную роль в современной психиатрической практике.

В государствах с развитой системой эпидемиологического надзора фиксируется повышенная распространённость тревожных расстройств. Согласно данным Национального института психического здоровья США (NIMH), годовая распространённость любых тревожных расстройств среди взрослого населения страны составляет около 19,1 %. При этом наблюдается выраженная гендерная дифференциация: среди женщин показатель достигает 23,4 %, тогда как среди мужчин − 14,3 %.

Тревога определяется как продолжительное эмоциональное состояние неопределённого характера, обусловленное ожиданием потенциально негативных событий в будущем. Её возникновение не связано с наличием непосредственной угрозы: индивид предвосхищает возможную опасность, при этом не обладая чётким пониманием способов её преодоления или минимизации последствий.

Тревожность часто путают со страхом, который человек порой может испытывать. Существенные различия между тревогой и страхом проявляются в следующих аспектах [8]:

1. Предметность – страх, как правило, имеет чётко идентифицируемый объект или источник (реальную опасную ситуацию, предмет, явление), тогда как тревога характеризуется отсутствием конкретного триггера и расплывчатостью переживаний.
2. Когнитивная составляющая – в структуре тревоги значимую роль играют мыслительные процессы – прогнозы, оценки, предположения о будущем, – что делает её более когнитивно нагруженной по сравнению со страхом.
3. Временная ориентация – страх преимущественно связан с актуальной, происходящей в настоящий момент угрозой, в то время как тревога направлена на гипотетические события будущего.

В рамках научных исследований термин «тревога» используется для обозначения специфического неприятного эмоционального состояния, которое проявляется комплексом взаимосвязанных компонентов:

Субъективный компонент: включает ощущения внутреннего напряжения, беспокойства, предчувствия надвигающейся угрозы, неопределённого дискомфорта.

Физиологический компонент: выражается в ряде вегетативных реакций организма – учащении сердцебиения и дыхания, повышении уровня стрессовых гормонов, мышечном напряжении и других психофизиологических изменениях [4].

С ростом общественной осведомлённости о психических расстройствах увеличивается число людей, готовых признать наличие психологических проблем и обратиться за профессиональной помощью. Для коррекции симптомов тревожных расстройств применяются различные подходы, включая психотерапию, медикаментозное лечение и методы самопомощи.

Одним из доказавших свою эффективность инструментов снижения тревожности выступает практика ведения личных дневников.

Систематическая фиксация мыслей и эмоций позволяет:

– высвободить накопленные переживания и снизить внутреннее напряжение;
– упорядочить когнитивные процессы и выявить ключевые триггеры тревоги;
– отследить динамику эмоционального состояния и зафиксировать позитивные изменения;
– сформировать ощущение контроля над ситуацией и укрепить уверенность в собственных ресурсах.

Таким образом, письменное отражение внутреннего опыта способствует осмыслению и структурированию переживаний, что ведёт к снижению уровня тревожности через укрепление самосознания и повышение эмоциональной устойчивости.

Тревожные расстройства представлены рядом клинических форм, среди которых выделяют генерализованное тревожное расстройство, паническое расстройство, различные фобии и социальное тревожное расстройство. Общей чертой данных состояний выступает перманентная тревожность, способная провоцировать серьёзные соматические и когнитивные нарушения. Подобные проявления нередко приводят к существенным затруднениям в повседневной жизни, профессиональной деятельности и социальных взаимодействиях, что, в свою очередь, может способствовать эскалации тревожного состояния.

С точки зрения психологии, тревога отличается от адаптивной защитной реакции: вместо конкретных мер по устранению угрозы человек переживает состояние общего беспокойства, не всегда связанного с реальной опасностью [2].

Изучение тревожности – одна из ключевых тем в истории психологической науки. На протяжении десятилетий исследователи из разных научных школ изучали этот феномен, пытаясь раскрыть его природу, причины возникновения и влияние на когнитивные процессы, эмоциональное состояние и поведение человека.

Основных направлений психологии, в контексте которых изучалась тревога, можно выделить несколько:

1. Психодинамический подход концентрируется на анализе внутренних конфликтов личности, неосознанных страхов и роли раннего жизненного опыта. Тревога в этой парадигме трактуется как проявление глубинных противоречий в структуре психики, часто уходящих корнями в детство. Значительный вклад в развитие этого направления внесли З. Фрейд, К. Хорни и Г. Салливан.

2. Когнитивно-поведенческий подход рассматривает тревожность как следствие искажённого восприятия потенциальных угроз и наличия неадаптивных когнитивных установок. Согласно этому подходу, тревога возникает из-за когнитивных искажений − например, переоценки опасности или недооценки собственных ресурсов. Ключевые представители направления − А. Бек, Ч. Спилбергер и Р. Лазарус.

3. Биопсихосоциальный подход интегрирует биологические (гормональные, нейрофизиологические), психологические и социальные факторы в объяснении механизмов тревожности. Он учитывает влияние генетической предрасположенности, работы нейромедиаторных систем, а также стрессовых факторов среды. Данный подход находит подтверждение в современных исследованиях, в т. ч. работах ВОЗ [9].

Ведение личного дневника выступает эффективным инструментом самопознания и управления тревожностью: оно позволяет человеку глубже проникнуть в свой внутренний мир, выявить источники беспокойства и навести в нём гармонию и порядок.

Как отмечал Н. Г. Чернышевский: «Кто не изучил человека в самом себе, никогда не достигнет глубокого знания людей». Эта мысль особенно актуальна в контексте работы с тревожными состояниями: осознание собственных эмоций и реакций – первый шаг к снижению внутреннего напряжения [3].

Согласно словарному определению С. И. Ожегова, дневник – это «записи, которые ведутся изо дня в день» [5]. В контексте психологической практики личный дневник трансформируется из простой тетради с ежедневными заметками в инструмент рефлексии: он становится зеркалом мыслей, чувств, целей и планов.

Систематическая фиксация переживаний позволяет:

- анализировать эмоциональные реакции и выявлять триггеры тревожности;
- отслеживать динамику настроения и прогресса в работе над собой;
- структурировать мысли, снижая тем самым уровень внутреннего напряжения;
- формировать более объективное восприятие ситуаций, вызывающих тревогу.

Сегодня люди всё реже ведут бумажные дневники − цифровые заметки и короткие сообщения вытесняют традиционную практику. И это несмотря на то, что записывать свои мысли на бумаге действительно полезно для саморазвития.

Исследователи из Токийского университета [10] в ходе своих экспериментов обнаружили важный нейробиологический механизм: процесс ручного письма стимулирует формирование дополнительных нейронных связей в мозге. Эти связи действуют подобно «якорям» – они закрепляют информацию, облегчая её запоминание и последующую обработку.

Ключевой момент заключается в том, что при письме от руки особенно активно задействуются сенсомоторные зоны мозга. Это запускает сложный процесс координации между различными отделами: зрительным, моторным, ассоциативным и другими. Их синхронное взаимодействие не только улучшает когнитивные функции, но и способствует более глубокой обработке информации.

В результате у человека заметно повышаются концентрация внимания и объём памяти. Эти улучшения, в свою очередь, напрямую влияют на способность к саморефлексии – анализу собственных чувств, мотивов и поступков. Возникает положительная обратная связь: регулярное фиксирование мыслей и эмоций на бумаге помогает лучше понять себя, а это понимание становится фундаментом для дальнейшего личностного роста и развития.

Анализ дневниковых записей Л. Н. Толстого открывает возможность проследить, как систематическая саморефлексия на протяжении десятилетий способствовала формированию его внутреннего мира, нравственных ориентиров и философских взглядов. Начиная с юности и до преклонных лет писатель вёл подробные дневники, которые стали не просто хрониками событий, но подлинной лабораторией самопознания.

Для Л.Н. Толстого дневник был инструментом глубокой внутренней работы: он позволял фиксировать мимолётные переживания, детально осмысливать их, подвергать критическому анализу и находить точки опоры в периоды духовных кризисов. В записях отчётливо видны этапы нравственного становления: от юношеских поисков смысла жизни и борьбы с собственными недостатками до зрелых размышлений о добре, вере и предназначении человека. Эта непрерывная письменная рефлексия помогала ему: прояснять собственные ценности, отслеживать эволюцию убеждений, вырабатывать принципы, которым он стремился следовать, находить ответы на экзистенциальные вопросы.

Этот исторический пример имеет прямое отношение к современной практике борьбы с тревожностью, поскольку ведение личного дневника выполняет схожие психологические функции – но уже в контексте повседневной жизни современного человека, рассмотрим их подробнее:

- Структурирование хаотичных мыслей. Записывая переживания на бумагу, человек переводит внутренний монолог в чёткую вербальную форму. Это снижает когнитивную нагрузку и помогает упорядочить разрозненные идеи, что естественным образом уменьшает уровень внутреннего напряжения.
- Выявление триггеров тревоги. Регулярный анализ повторяющихся эмоциональных реакций позволяет обнаружить закономерности: какие ситуации, люди или мысли чаще всего вызывают беспокойство. Осознание этих триггеров – первый шаг к разработке стратегий их преодоления.
- Безопасное пространство для выражения эмоций. Дневник становится личной территорией, где можно без страха осуждения или непонимания выразить самые уязвимые чувства: страхи, сомнения, разочарования. Такая эмоциональная разрядка предотвращает накопление стресса.

– Осознавание динамики эмоционального состояния. Систематическое ведение записей создаёт «эмоциональный график»: человек видит, как меняются его переживания со временем, замечает периоды подъёма и спада, выявляет факторы, влияющие на настроение. Это развивает эмоциональную грамотность и способность прогнозировать реакции.

– Укрепление ощущения контроля. Упорядочивание внутреннего опыта через письменную фиксацию даёт ощущение управления ситуацией. Даже если внешние обстоятельства остаются сложными, сам факт возможности проанализировать их и сформулировать мысли снижает чувство беспомощности.

Таким образом, дневник Л. Н. Толстого иллюстрирует универсальный психологический механизм: письменная рефлексия не только служит мощным инструментом развития личности, но и выступает эффективным методом снижения тревожности. В современном мире, где стресс, информационная перегрузка и неопределённость стали повседневной реальностью, этот простой, но глубокий инструмент остаётся актуальным способом гармонизации психического состояния. Он доступен каждому, не требует специальных навыков и может быть адаптирован под индивидуальные потребности – от кратких ежедневных заметок до развёрнутых размышлений.

Ведение личного дневника представляет собой эффективный инструмент снижения уровня тревожности и выступает формой саморефлексии, позволяющей человеку глубже осмыслить собственные эмоции и внутренние переживания. В данном контексте рефлексия определяется как способность личности к самоанализу, включающему критическую оценку собственных мыслей, чувств и реакций на разнообразные жизненные ситуации [1].

Практика ведения дневниковых записей даёт возможность фиксировать мысли и эмоциональные состояния, что способствует выявлению повторяющихся паттернов тревожности и анализу их причин. Процесс самоосмысления не только углубляет понимание собственных эмоциональных реакций, но и развивает навыки когнитивного переосмысления − формирования нового взгляда на проблемные ситуации и поиска альтернативных способов их разрешения.

Кроме того, регулярное ведение дневника создаёт безопасное пространство для эмоционального самовыражения, выполняя функцию здоровой разрядки. Систематическая фиксация переживаний позволяет отслеживать личностные изменения во времени, укрепляя ощущение контроля и эмоциональной устойчивости в стрессовых условиях.

Таким образом, проведя анализ литературы, мы можем сделать вывод о том, что ведение личных дневников и письменных практик как инструмент саморефлексии выступает мощным средством работы с тревожностью, поскольку способствует не только снижению её уровня, но и стимулирует личностный рост и эмоциональное благополучие.

Библиографические ссылки:

1. Зинченко, В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. − М.: Тривола, 1994. − 304 с. Текст: непосредственный.
2. Ильин, Е. П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. − СПб.: Питер, 2005. − 412 с. Текст: непосредственный.
3. Муринова О. С. Ведение дневника как один из способов формирования нравственного отношения к жизни // Символ науки. − 2021. − URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vedenie-dnevnika-kak-odin-iz-sposobov-formirovaniya-nravstvennogo-otnosheniya-k-zhizni (дата обращения: 12.04.2026).
4. Нехорошкова А.Н., Грибанов А.В., Джос Ю.С. Проблема тревожности как сложного психофизиологического явления // Экология человека. − 2014. − Текст: непосредственный.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Оникс, − 2008. −Текст: непосредственный.

6. Перлз, Ф. Превращение тревожности в возбуждение / Ф. Перлз // Общая психология. Тексты / под ред. В. В. Петухова. − М.: УМК «Психология»; Генезис, 2002. − С. 548–560. Текст: непосредственный.
7. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. − СПб.: Питер Ком, −1998. − 608 с. Текст: непосредственный.
8. Щербатых Ю. В. Методики диагностики тревоги и тревожности – сравнительная оценка // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2021. №2. − URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodiki-diagnostiki-trevogi-i-trevozhnosti-sravnitelnaya-otsenka (дата обращения: 22.03.2026).
Электронные источники:
9. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) − электронный ресурс − URL: https://www.who.int/ru4. (Дата обращения: 10.04.2026)
10. Исследование Токийского университета «Бумажные блокноты против мобильных устройств: различия в активации мозга при извлечении информации из памяти») − 2021 − электронный ресурс − URL: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnbeh.2021.634158/full (Дата обращения: 07.04.2026)

@ Гаврилова Я.В. Ливак Н.С., 2026

УДК-159.99

ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВШИХ РАЗВОД

Расима Радулевна Гареева, Галина Владимировна Митина

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия

В статье представлены результаты исследования психического состояния женщин, переживших развод, с акцентом на эмоциональные и телесные проявления постразводного стресса. В исследовании приняли участие 70 женщин в возрасте от 25 до 45 лет. Использовались шкала депрессии А. Бека, шкала тревоги Ч. Спилбергера, шкала самооценки М. Розенберга, шкала воспринимаемого стресса Ш. Коэна и опросник соматических симптомов. Установлено, что у большинства обследованных женщин отмечаются высокий уровень тревожности, выраженный стресс, снижение самооценки и соматические симптомы. Выявленные корреляционные связи рассматриваются как основа для разработки программы телесно-ориентированной психотерапии.

Ключевые слова: *развод, психическое состояние, тревожность, стресс, самооценка, соматические симптомы, телесно-ориентированная психотерапия.*

BODY-ORIENTED PSYCHOTHERAPY FOR THE MENTAL STATES OF WOMEN WHO HAVE EXPERIENCED DIVORCE

Rasima Radulevna Gareeva, Galina Vladimirovna Mitina

M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia

This article presents the results of a study examining the mental state of women who have experienced divorce, with an emphasis on the emotional and physical manifestations of post-divorce stress. Seventy women aged 25 to 45 participated in the study. The Beck Depression Inventory, the Spielberger Anxiety Inventory, the Rosenberg Self-Esteem Scale, the Cohen Perceived Stress Scale, and the Somatic Symptom Questionnaire were used. It was found that the majority of women studied experienced high levels of anxiety, significant stress, low self-esteem, and physical symptoms. The identified correlations are considered as a basis for developing a program of body-oriented psychotherapy.

Keywords: *divorce, mental health, anxiety, stress, self-esteem, somatic symptoms, body-oriented psychotherapy.*

Актуальность темы определяется тем, что развод остается одним из наиболее выраженных стрессовых жизненных событий, которое сопровождается не только эмоциональными переживаниями, но и заметными изменениями психического и телесного состояния женщины. После расторжения брака у многих женщин фиксируются тревожность, сниженное настроение, нарушения сна, чувство социальной неустойчивости, внутреннее напряжение и соматические жалобы, связанные с длительным переживанием стресса. В ряде исследований показано, что переживание развода часто сопровождается чувством одиночества, снижением самооценки, эмоциональной истощенностью и телесным дискомфортом, включая мышечное напряжение, боли и снижение общего уровня жизненного тонуса [4; 5].

Дополнительную значимость проблема приобретает потому, что последствия развода затрагивают не только эмоциональную сферу, но и механизмы повседневной адаптации. По данным современных исследований, уже в первые месяцы после развода значительная часть

женщин демонстрирует умеренный уровень психологического стресса, связанный с изменением социального статуса, необходимостью самостоятельного решения бытовых и воспитательных вопросов, а также переживанием общественного давления [4]. В этих условиях особый интерес представляет телесно-ориентированная психотерапия, поскольку она позволяет работать не только с осознаваемыми эмоциональными реакциями, но и с телесными проявлениями стресса: дыхательными зажимами, мышечными блоками, нарушением телесной чувствительности. Такой подход делает возможным более целостное восстановление психического состояния женщины после развода и обосновывает необходимость эмпирического изучения его эффективности.

Проведенный теоретический анализ показал, что развод сопровождается выраженными изменениями психического состояния, прежде всего ростом тревожности, депрессивных реакций и снижением самооценки. В первые шесть месяцев после развода у большинства женщин наблюдается повышение ситуативной тревожности, связанное с неопределенностью будущего, изменением привычного уклада жизни и необходимостью самостоятельно решать финансовые и семейные вопросы. При этом тревожные переживания часто сочетаются с устойчивыми негативными ожиданиями, самообвинением и ощущением внутренней неустойчивости [2]. Депрессивные проявления в этот период также встречаются достаточно часто: женщины отмечают эмоциональное истощение, потерю интереса к привычной деятельности, трудности концентрации и снижение уверенности в собственных возможностях [1].

Отдельное значение имеют телесные проявления переживаемого стресса. В постразводный период у женщин нередко фиксируются нарушения сна, мышечное напряжение, головные боли, учащенное сердцебиение и ощущение постоянной внутренней скованности. По данным исследований, психосоматические симптомы выявляются более чем у половины женщин, переживающих развод [3]. Эти проявления указывают на то, что эмоциональное напряжение закрепляется не только на психологическом, но и на телесном уровне. Именно поэтому при коррекции подобных состояний важен подход, позволяющий работать одновременно с эмоциональной реакцией и телесными зажимами, что делает телесно-ориентированную психотерапию практически значимым направлением психологической помощи.

Цель статьи заключается в анализе особенностей психического состояния женщин после развода.

Эмпирическое исследование проведено на базе Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Семья» (г. Уфа). В исследовании приняли участие 70 женщин в возрасте от 25 до 45 лет, переживших развод в течение последних 5 лет.

Для достижения поставленной цели использовался ряд стандартизированных психодиагностических методик: шкала депрессии А. Бека (BDI-II); шкала тревоги Ч. Спилбергера (STAI); шкала самооценки М. Розенберга; шкала воспринимаемого стресса Ш. Коэна (PSS-10); опросник соматических симптомов (PHQ-15). Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с использованием корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Результаты применения *шкалы депрессии А. Бека (BDI-II)* представлены на Рисунке 1.

Рисунок 1 – Результаты шкалы депрессии А. Бека (BDI-II)

По результатам проведенной диагностики было установлено, что легкая депрессия свойственна 40 женщинам (50%), отсутствие или минимальная депрессия отмечены у 24 женщин (30%), тяжелая депрессия выявлена у 8 женщин (10%), умеренная депрессия – также у 8 женщин (10%).

Результаты применения *шкалы тревоги Ч. Спилбергера (STAI)* показали, что у всех испытуемых (100%) отмечается высокий уровень тревожности.

Результаты применения *шкалы самооценки М. Розенберга* представлены на Рисунке 2.

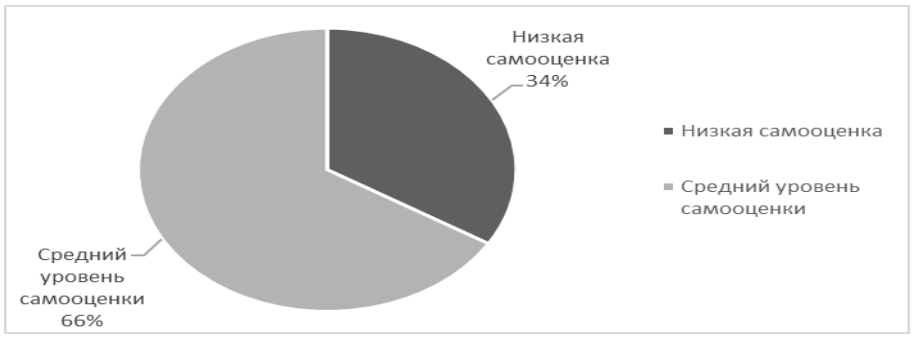

Рисунок 2.– Результаты шкалы самооценки М. Розенберга

Полученные по этой методике данные показывают, что низкая самооценка свойственна 27 женщинам (34%), средний уровень выявлен у 53 женщин (66%). Высокий уровень самооценки выявлен не был.

Результаты *шкалы воспринимаемого стресса Ш. Коэна (PSS-10)* представлены на Рисунке 3.

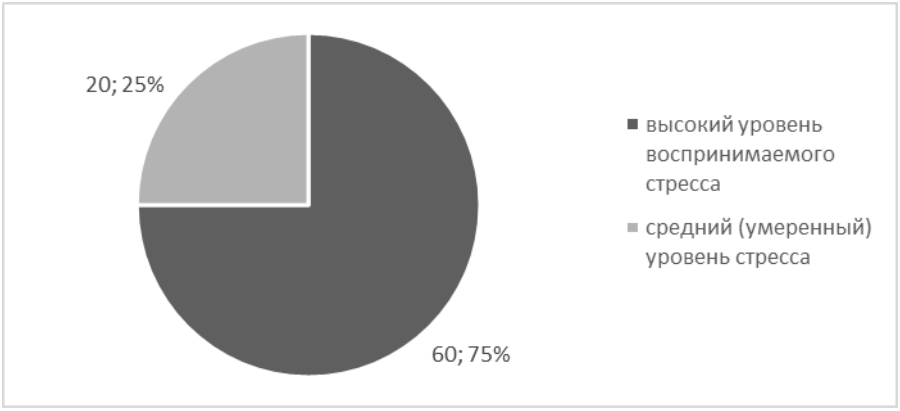

Рисунок 3 – Результаты шкалы воспринимаемого стресса Ш. Коэна (PSS-10)

По результатам применения данной методики было установлено, что 60 женщин (75%) демонстрируют высокий уровень воспринимаемого стресса, а 20 женщин (25%) – средний (умеренный) уровень.

Результаты *опросника соматических симптомов (PHQ-15)* представлены на Рисунке 4.

Рисунок 4 – Результаты опросника соматических симптомов (PHQ-15)

Анализ результатов, полученных с помощью этой методики, показал, что тяжелая степень проявления соматических симптомов свойственна 15 женщинам (19%), умеренная – 43 женщинам (54%), легкая степень – 22 женщинам (27%).

В целом полученные по всем методикам данные показывают, что после развода у большинства обследованных женщин сочетаются высокий уровень тревожности, выраженный стресс, снижение самооценки и соматические проявления эмоционального напряжения, что подтверждает необходимость комплексной психологической помощи с учетом как эмоционального, так и телесного состояния.

Далее был проведен математический анализ полученных данных с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, результаты расчета которого представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена

Сравниваемые показатели	Шкала депрессии	Уровень тревожности	Шкала самооценки	Шкала воспринимаемого стресса	Соматоформные симптомы
Шкала депрессии	–	-0.02	-0.003	-0.014	0.141
Уровень тревожности	–	–	-0.344	0.026	0.031
Шкала самооценки	–	–	–	0.586	-0.009
Шкала воспринимаемого стресса	–	–	–	–	0.245

Среди выявленных корреляционных связей наиболее выраженной оказалась связь между самооценкой и воспринимаемым стрессом ($r_s = 0.586$). Этот показатель статистически значим на уровне $p \leq 0,01$ и позволяет говорить о том, что изменения в самоотношении женщин сопровождаются изменением субъективного восприятия стрессовой нагрузки. Чем заметнее внутреннее напряжение, связанное с ситуацией развода, тем отчетливее проявляются изменения в оценке собственных возможностей и эмоциональной устойчивости.

Связь между уровнями тревожности и самооценки ($r_s = -0.344$) статистически значима на уровне $p \leq 0,05$ и отражает умеренную обратную зависимость. Это означает, что при более высоком уровне тревожности у женщин чаще отмечается снижение уверенности в себе, трудности в оценке собственных возможностей и повышенная внутренняя неустойчивость. Для периода после развода такая связь особенно показательна, поскольку эмоциональное напряжение в данной ситуации напрямую связано с изменением отношения к себе и собственным ресурсам.

Корреляционная связь между уровнем стресса и соматическими симптомами ($r_s = 0.245$) выражена слабо, однако позволяет отметить общую тенденцию, состоящую в том, что при усилении субъективного стрессового напряжения у женщин чаще наблюдаются телесные проявления неблагополучия. Чаще всего это проявляется в нарушениях сна, устойчивом мышечном напряжении и чувстве физической усталости, которое сохраняется на фоне эмоционального перенапряжения.

В целом наиболее заметная взаимосвязь в исследовании выявлена между самооценкой и уровнем воспринимаемого стресса. При этом тревожность связана со снижением уверенности в себе, а телесные симптомы отражают накопившееся эмоциональное напряжение, которое сохраняется у женщин после развода.

Таким образом, проведенное исследование показало, что в постразводный период эмоциональное напряжение, высокий уровень стресса, снижение самооценки и соматические реакции проявляются у женщин одновременно и взаимосвязано. Учет этих особенностей важен при построении программы телесно-ориентированной психотерапии, поскольку дальнейшая психокоррекционная работа должна быть направлена не только на снижение тревожности, но и на ослабление телесных проявлений переживаемого стресса.

Библиографические ссылки:

1. Бек, А.Т. Когнитивная терапия депрессии / А.Т. Бек, А. Раш, Б. Шо, Г. Эмери. – М.: Когито-Центр, 2021. – 336 с.
2. Столин, В.В. Семья в психологической консультации / В.В. Столин, А.А. Бодалев, В.В. Столин. – М.: Педагогика, 2019. – 208 с.
3. Тарабрина, Н.В. Психология посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – М.: Институт психологии РАН, 2018. – 304 с.
4. Алькова, Л.О. Переживание ситуации расторжения брака как предиктор депрессивного состояния / Л.О. Алькова, С.С. Пиюкова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2025. – №9- 1 (108). – С. 126-130.
5. Лукина, Н.Ю. Особенности эмоционального переживания женщинами развода как процесса горевания / Н.Ю. Лукина // Молодой ученый. – 2024. – № 49 (548). – С. 203-205.

@ Гареева Р.Р., Митина Г.В., 2026

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАС

Елена Николаевна Грязнова, Наталия Степановна Ливак

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Рассматриваются нормативные этапы развития общения в раннем и дошкольном возрасте и их искажение при аутистических нарушениях. Представлен обзор основных подходов к коррекции коммуникативных дефицитов, включая поведенческие, развивающие и эмоционально-смысловые направления. Описаны организационные модели создания коммуникативно-развивающей среды, в частности, формат игровой группы и принципы построения индивидуального маршрута ребенка.

Ключевые слова: *расстройство аутистического спектра, коммуникативные навыки, социальное взаимодействие, дети дошкольного возраста, нарушение общения.*

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH DISABILITIES

Elena Nikolaevna Gryaznova, Natalia Stepanovna Livak

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article is devoted to the problem of developing communication skills in children with autism spectrum disorders. It examines the normal stages of communication development in early and preschool age and their distortion in autism disorders. The article provides an overview of the main approaches to correcting communication deficits, including behavioral, developmental, and emotional-semantic approaches. It also describes organizational models for creating a communicative and developmental environment, such as the format of a play group and the principles of creating an individualized route for each child.

Keywords: *autism spectrum disorder, communication skills, social interaction, preschool children, communication disorders.*

Расстройства аутистического спектра представляют собой группу первазивных нарушений психического развития, ключевыми диагностическими признаками которых являются качественные отклонения в сфере социального взаимодействия и коммуникации, а также ограниченный, стереотипный репертуар деятельности и интересов [2]. В современной науке фиксируется устойчивая тенденция к росту распространенности РАС в детской популяции, что превращает задачу научного обоснования эффективных методов коррекции коммуникативных дефицитов в одну из приоритетных областей специальной психологии и коррекционной педагогики [2]. Нарушения коммуникации РАС носят не изолированный, а системный характер, поскольку именно через общение ребенок усваивает социальный опыт, овладевает культурными средствами мышления и регуляции поведения. Дефицит коммуникативных навыков выступает первичным звеном, ведущим к вторичным искажениям познавательного, речевого и личностного развития, а также нередко провоцирует формирование нежелательного поведения как компенсаторного способа воздействия на социальную среду [2].

Нормативное социально-коммуникативное развитие в раннем и дошкольном возрасте подчиняется определенной логике. От первых форм избирательного реагирования на голос матери и комплекса оживления ребенок постепенно переходит к овладению невербальными средствами, такими как: указательный жест, вокализации, совмещение взгляда и жеста, затем к однословным высказываниям, а в дальнейшем – к фразовой речи и способности поддерживать диалог, учитывая контекст и намерения партнера [2].

Критически важными предшественниками полноценной вербальной коммуникации выступают совместное внимание, имитация, символическая игра и эмоциональная регуляция [3]. При расстройствах аутистического спектра данная траектория развития искажается на самых ранних этапах. У детей с РАС наблюдаются атипичные формы довербальных вокализаций, сниженный уровень лепета, отсутствие или редуцированность невербальных средств общения, включая мимику, взгляд и жестикуляцию [3]. Нарушается способность к совместному вниманию, то есть к разделению переживания с другим человеком по поводу внешнего объекта или события. Имитация, которая в норме служит базовым механизмом усвоения новых действий и социальных смыслов, у детей с РАС оказывается избирательно или глобально затруднена [5]. Большинство детей с РАС все же осваивает вербальную речь, однако ее появление значительно запаздывает, а сама речь носит специфические черты: присутствуют эхолалии, речевые штампы, нарушения просодики, трудности произвольного управления артикуляционным аппаратом [5].

Особого внимания заслуживает нарушение рецептивной стороны речи: ребенок с РАС испытывает трудности при декодировании поступающей информации, в связи с чем чрезмерно опирается на контекст и визуальные опоры, а абстрагирование – установление связи между образом, словом и значением – оказывается существенно затруднено [4]. Кроме того, у детей данной категории изменяется сама структура коммуникативных интенций: они преимущественно используют коммуникацию для влияния на поведение партнера, тогда как цель разделения внимания и обмена информацией, характерная для нормально развивающихся сверстников, остается недоразвитой [4]. При этом общая траектория развития коммуникации при РАС совпадает с нормативной, что обосновывает целесообразность вмешательств, ориентирующихся на закономерности типичного онтогенеза [4].

В мировой и отечественной практике сложилось несколько методологических подходов к коррекции коммуникативных нарушений при РАС. Первую группу составляют подходы, основанные на теории поведения. Они базируются на принципах оперантного обусловливания и предполагают формирование коммуникативной реакции путем многократного повторения цепочки «стимул – реакция – последствие» [4]. В рамках этого направления разработаны такие методы, как раннее интенсивное поведенческое вмешательство, основанное на дискретном обучении, структурированное обучение TEACCH, которое делает акцент на визуальных опорах и анализе функций коммуникативного поведения, а также обучение ключевым реакциям, где внимание сосредоточено на мотивации, саморегуляции и инициативе как метанавыках, лежащих в основе развития общения [4]. Сюда же относится система альтернативной коммуникации с помощью карточек, ориентированная на обучение функции просьбы, что позволяет детям с тяжелыми нарушениями речи получить доступное средство общения уже на начальных этапах работы [4]. Достоинством поведенческих подходов является высокая структурированность и возможность отработки конкретных навыков, однако ограничением выступают трудности переноса сформированных реакций в естественную среду.

Вторую группу составляют подходы, опирающиеся на теорию развития и интегрирующие элементы поведенческого анализа. К ним относятся Денверская модель раннего вмешательства, подход JASPER и модель SCERTS [5]. Эти подходы предполагают работу в естественной среде – преимущественно в игре, которая является ведущей деятельностью дошкольного возраста. Основной акцент делается на развитии доречевых предикторов коммуникации: совместного внимания, имитации, функциональной и сюжетной игры, невербальных средств. Обучение происходит в мотивирующих ребенка условиях, при этом специ-

алист следует за его инициативой и встраивает коррекционные цели в спонтанное взаимодействие. Важной особенностью развивающих подходов является внимание к эмоциональной регуляции: способность ребенка поддерживать оптимальный уровень возбуждения и восстанавливаться после моментов дисрегуляции рассматривается как необходимое условие для возникновения и поддержания коммуникации [5].

Третью группу составляют подходы, уделяющие основное внимание выстраиванию отношений между ребенком, взрослым и окружающим миром. В отечественной традиции это эмоционально-смысловой подход, согласно которому центральным механизмом трудностей при РАС является нарушение аффективной сферы, приводящее к снижению толерантности к контакту с миром и формированию патологических форм защиты [1]. Коррекция строится как поэтапное проживание и проработка базовых уровней эмоциональной регуляции, установление эмоционального контакта и совместное осмысление происходящего. В рамках этого направления работа с коммуникацией неразрывно связана с формированием целостного аффективного опыта. К этой же группе относится подход DIR / Floortime, в котором основным инструментом является эмоционально насыщенное взаимодействие лицом к лицу, где взрослый следует за интересами ребенка, но при этом постепенно усложняет круги коммуникации, вовлекая ребенка в диалог на доречевом и речевом уровне [1]. Игровая педагогика рассматривает развитие ребенка как процесс, происходящий в трех измерениях: отношения с собой, с предметным миром и с другими людьми, где коммуникация понимается как результат и одновременно условие гармонизации этих отношений [1]. Ни один из подходов не является универсальным в силу гетерогенности группы детей с РАС, поэтому эффективная коррекционная работа требует интеграции элементов разных направлений с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Значительное внимание в современных работах уделяется описанию организационных моделей, в рамках которых возможно наиболее эффективное развитие коммуникативных навыков. Одной из таких моделей является игровая группа – формат, сочетающий индивидуальные и групповые занятия, последовательность и содержание которых определяется исходя из актуального уровня развития ребенка, его интересов и зоны ближайшего развития [1]. В рамках игровой группы создается специально организованная среда, где каждый ребенок имеет индивидуальное сопровождение специалиста, особенно на начальных этапах, что позволяет обеспечивать эмоциональную безопасность и одновременно стимулировать социальное взаимодействие со сверстниками [1]. Оптимальный состав группы не предполагает полной гомогенности по уровню навыков, однако диапазон различий не должен быть слишком широким. Критериями готовности ребенка к участию в группе выступают базовые навыки саморегуляции: способность спокойно находиться рядом с другими людьми в течение определенного времени, отсутствие выраженных сенсоров защит, а также отсутствие интенсивного опасного поведения. В противном случае ребенку рекомендуется продолжительный этап индивидуальной работы с постепенным введением в групповые активности.

Индивидуальный маршрут ребенка в рамках такой модели включает последовательные этапы. Первичная консультация проводится с целью прояснения потребностей семьи и ребенка. Затем следует индивидуальный режим, направленный на выстраивание эмоционального контакта и доверительных отношений. Далее осуществляется введение в группу через постепенную презентацию групповых занятий. После этого наступает групповой период, где ребенок участвует в занятиях согласно индивидуальному плану. Завершается работа ориентацией семьи в дальнейших способах поддержки ребенка [1]. Ключевым фактором, влияющим на возникновение и качество коммуникации у ребенка с РАС, является активность коммуникативного партнера, который предоставляет подсказки на доступном, но более сложном уровне, задает вопросы и создает ситуации, побуждающие ребенка к инициативному высказыванию. Мотивационная сфера ребенка – его преимущественная ориентация на предметный мир или на социальные взаимодействия – оказывается важнейшим фактором, определяющим, какие именно условия среды будут оптимальными.

Таким образом, развитие коммуникативных навыков у детей с РАС требует комплексного подхода, учитывающего общие закономерности искаженного онтогенеза и индивидуальные особенности каждого ребенка. Эффективная коррекционная работа невозможна в рамках какого-либо одного метода и предполагает интеграцию поведенческих, развивающих и эмоционально-смысловых подходов. Наиболее перспективными являются модели, сочетающие в себе индивидуальную подготовку с постепенным введением в групповое взаимодействие, где ключевым условием успеха выступает активная позиция коммуникативного партнера. Формирование коммуникации при РАС должно быть направлено не на тренировку изолированных реакций, а на становление инициативного, эмоционально насыщенного и личностно значимого диалога.

Библиографические ссылки:

1. Боголюбова-Кузнецова, Д.В., Каздым, Ю.И., Караневская, О.В., Харламова, Е.О. Развитие коммуникативных и социальных навыков у детей с РАС в рамках модели игровой группы / Д.В. Боголюбова-Кузнецова, Ю.И. Каздым, О.В. Караневская, Е.О. Харламова. – М.: Теревинф, 2024. – 120 с. – Текст: электронный.

2. Касимова, М.В. Развития коммуникативных способностей у детей с расстройством аутистического спектра: психолого-педагогический аспект / М.В. Касимова. – Ростов-на-Дону. Теория и практика современной науки. №7 (109), 2024. – С 55-58 – Текст: электронный.

3. Сахьянова, С.В. Развитие коммуникации у детей с РАС (расстройство аутистического спектра): методические рекомендации / С.В. Сахьянова. – Иркутск: ГАУ ЦППМиСП, 2021. – 39 с. – Текст: электронный.

4. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. – М.: ЦПМССДиП. – 87 с. – Текст: электронный.

5. Холодная, А.Д. Особенности развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / А.Д. Холодная. – Краснодар, ФППК КуУбГУ. 2015. – С 115-118. – Текст: электронный.

©Грязнова Е.Н., Ливак Н.С., 2026

УДК 159.9

ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ РАБОТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИОННЫМ ИЗМЕНЕНИЯМ (ЛОГИЧЕСКИЕ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ)

Артём Глебович Замешаев, Наталия Степановна Ливак

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Современные организации функционируют в условиях постоянных изменений, обусловленных развитием технологий, трансформацией управленческих подходов и усложнением внешней среды. В этих условиях особое значение приобретает реакция работников на внедряемые изменения, которая нередко принимает форму сопротивления.

Сопротивление изменениям представляет собой сложное и многомерное явление, включающее рациональные оценки происходящих преобразований, эмоциональные реакции и особенности группового поведения. Оно может проявляться в различных формах — от критического анализа предлагаемых решений до скрытого противодействия изменениям.

Анализ форм сопротивления работников организационным изменениям позволяет более глубоко понять механизмы поведения персонала и учитывать их при разработке управленческих решений.

***Ключевые слова**: организационные изменения, сопротивление персонала, формы сопротивления, организационная психология, управление изменениями.*

FORMS OF EMPLOYEE RESISTANCE TO ORGANIZATIONAL CHANGE (LOGICAL, PSYCHOLOGICAL AND SOCIOLOGICAL)

Artem Glebovich Zameshaev, Natalia Stepanovna Livak

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

Modern organizations operate in conditions of constant change caused by technological development and increasing complexity of management processes. In this context, employees' reactions to organizational changes become especially significant and often take the form of resistance.

Resistance to change is a complex and multidimensional phenomenon that includes rational evaluations, emotional responses and group dynamics. It may manifest itself in various forms, from critical assessment of managerial decisions to hidden opposition to change.

Understanding the forms of employee resistance makes it possible to better analyze organizational behavior and take it into account in the process of managing change.

***Keywords**: organizational change, employee resistance, forms of resistance, organizational psychology, change management.*

Организации сегодня вынуждены меняться непрерывно. Способность адаптироваться к внешним и внутренним вызовам определяет их устойчивость и конкурентоспособность, однако любые преобразования затрагивают сложившиеся формы взаимодействия, привычные модели поведения работников и структуру профессиональных ролей – реакция со стороны персонала оказывается практически неизбежной. Чаще всего она принимает форму сопротивления изменениям, проявляющегося на уровне отдельных сотрудников или в рамках групповых процессов. Сопротивление при этом не стоит воспринимать исключительно как

негативное явление: нередко оно отражает стремление работников осмыслить происходящее и соотнести перемены с собственным опытом и профессиональными ожиданиями [5].

Научная литература описывает сопротивление организационным изменениям как сложное многокомпонентное явление, охватывающее когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты. К. Левин заложил основы такого понимания, представив изменения в виде процесса из трех стадий: «размораживание», собственно «изменение» и «замораживание». Сопротивление в этой модели выступает естественной реакцией системы на нарушение равновесия [6]. Дж. Коттер развил эту идею, показав, что сопротивление нередко связано не столько с изменениями как таковыми, сколько с особенностями их реализации: недостаточной проработанностью процесса внедрения, слабой коммуникацией, отсутствием вовлеченности персонала [5]. Сопротивление, таким образом, трудно рассматривать изолированно, ведь оно во многом определяется тем, как именно организован процесс управления изменениями.

Среди подходов к анализу сопротивления широко распространено выделение его форм: логических, психологических и социологических. Логические формы связаны с рациональной оценкой изменений. Они выражаются в сомнениях, критических замечаниях, попытках предложить альтернативные решения. Работники указывают на несоответствие нововведений реальным условиям деятельности, на возможные риски, на недостаточную обоснованность управленческих решений. Такая реакция далеко не всегда деструктивна: нередко она выполняет функцию обратной связи и помогает выявить проблемные моменты еще до начала активной реализации изменений [2].

Психологические формы сопротивления коренятся во внутренних переживаниях работников. Тревожность, страх неопределенности, ощущение утраты контроля – типичные спутники организационных преобразований. Когда перемены требуют освоения новых навыков и пересмотра привычных способов работы, профессиональная стабильность оказывается под вопросом. Работник может формально согласиться с нововведениями, однако внутреннее напряжение при этом никуда не исчезает: оно накапливается, постепенно сказываясь на мотивации и поведении. Организационная психология рассматривает подобные реакции как естественный отклик на изменения, а потому управленческие стратегии должны изначально учитывать эту закономерность [8].

Групповое взаимодействие порождает социологические формы сопротивления, характер которых определяется организационной культурой и неформальными связями внутри коллектива. Э. Шейн указывает, что культура организации очерчивает рамки восприятия изменений, формируя представления о допустимых моделях поведения [8]. Коллективы с преобладающим критическим настроем к нововведениям склонны к согласованному противодействию: сопротивление перестает быть индивидуальным и превращается в координированные групповые действия. Неформальные лидеры оказывают здесь особое влияние, поскольку их позиция во многом формирует установки группы и задает тон общего отношения к переменам.

Формы сопротивления в реальных организационных условиях редко проявляются изолированно. Они сочетаются и взаимно усиливают друг друга: рациональные сомнения порождают эмоциональные реакции, индивидуальные переживания постепенно закрепляются в групповых нормах и ожиданиях. Сопротивление приобретает сложный, многослойный характер, затрудняющий однозначную диагностику. Анализ такого явления требует комплексного подхода, учитывающего индивидуальные особенности работников и социальный контекст их взаимодействия.

Характер управленческой коммуникации существенно влияет на формирование сопротивления изменениям. Работники, лишенные достаточной информации о целях и возможных последствиях преобразований, сталкиваются с высоким уровнем неопределенности. Отсутствие возможности участвовать в обсуждении принимаемых решений усиливает этот эффект. При таких обстоятельствах даже обоснованные изменения воспринимаются насто-

роженно или негативно. Практический опыт подтверждает иную закономерность: открытая и последовательная коммуникация снижает сопротивление. Разъяснение причин изменений, учет мнения персонала повышают вовлеченность работников в происходящие процессы [1].

Организационная культура оказывает значительное влияние на готовность работников к восприятию изменений. Там, где ценятся стабильность и строгая регламентация, преобразования воспринимаются как нарушение привычного порядка – сопротивление усиливается. Культуры, ориентированные на инновации и гибкость, формируют иное отношение: изменения становятся естественной частью профессиональной деятельности, негативные реакции возникают реже [4].

Механизмы возникновения сопротивления требуют отдельного рассмотрения. Работники оценивают изменения через призму собственного опыта, уровня подготовки и ожиданий относительно будущего – эта субъективная оценка определяет их реакцию на преобразования. Степень совпадения организационных целей с личными интересами сотрудников также влияет на характер восприятия нововведений. Когда изменения воспринимаются как потенциальная угроза, вероятность сопротивления возрастает. Понятные и принимаемые цели, напротив, формируют нейтральную или позитивную реакцию [3].

Управление сопротивлением на практике требует комплексного подхода. Работников информируют о предстоящих переменах, привлекают к принятию решений, развивают у них нужные компетенции; руководство при этом обеспечивает постоянную поддержку. Разрозненное применение этих инструментов дает ограниченный результат – максимальный эффект возникает тогда, когда меры образуют единую систему и взаимно усиливают друг друга [7].

Отечественные и зарубежные исследования приводят к общему выводу: управление изменениями неотделимо от человеческого фактора. Работники здесь не просто объект воздействия. Они активные участники процесса, и от их вовлеченности во многом зависит конечный результат. Сопротивление при таком понимании перестает быть только препятствием – оно становится элементом организационной динамики, который позволяет обнаружить уязвимые места в планируемых преобразованиях и вовремя скорректировать управленческие решения.

Сопротивление организационным изменениям стоит рассматривать не как застывший феномен, а как процесс, разворачивающийся во времени. Реакция работников на перемены складывается постепенно, проходя несколько последовательных стадий. Сначала сотрудники осмысляют поступающую информацию, соотнося предлагаемые изменения с накопленным профессиональным опытом и устоявшимися ожиданиями. Здесь преобладают логические формы сопротивления: критический анализ предлагаемых решений, уточняющие вопросы, поиск альтернативных путей реализации.

Развитие ситуации постепенно смещает восприятие работников от рациональной оценки к эмоциональным реакциям. Неопределенность и возможные последствия для профессиональной деятельности начинают ощущаться острее, когда информации недостаточно или управленческие сигналы противоречат друг другу. Тревожность нарастает, а со временем закрепляется устойчивое негативное отношение к изменениям. Сами работники нередко не осознают этих эмоциональных сдвигов, хотя те влияют на поведение: вовлеченность снижается, готовность принимать нововведения ослабевает.

Сопротивление закрепляется на уровне поведенческих стратегий, приобретая открытые или скрытые формы. Открытое противодействие выражается в прямом несогласии, отказе выполнять новые требования, активной защите прежних методов работы. Скрытое сопротивление устроено сложнее: работники формально принимают изменения, но фактически продолжают действовать по привычным схемам. Такие формы создают наибольшие трудности для управления – они не порождают явного конфликта, однако требуют глубокого анализа организационных процессов [3].

Факторы, усиливающие сопротивление изменениям, заслуживают отдельного рассмотрения. Среди них выделяют непрозрачность управленческих решений, низкое доверие к руководству и ограниченные возможности работников участвовать в обсуждении предстоящих перемен. Исследования показывают: когда персонал вовлечен в принятие решений, отношение к изменениям становится более позитивным [5]. Перемены в таком случае воспринимаются как результат совместной деятельности, а не внешнее принуждение. Сопротивление при подобном понимании превращается в индикатор управленческих проблем, сигнализирующий о необходимости пересмотреть подходы к коммуникации и взаимодействию с коллективом.

Профессиональный опыт и компетентность работников существенно влияют на характер сопротивления организационным переформатированиям. Квалифицированные сотрудники чаще прибегают к логическому сопротивлению: они анализируют предлагаемые изменения, выявляют противоречия, задают неудобные вопросы руководству. Их несогласие опирается на понимание производственных процессов и способность прогнозировать последствия нововведений. Менее опытные работники реагируют иначе – адаптация к незнакомым условиям вызывает у них тревогу, неуверенность, страх совершить ошибку. Эмоциональное напряжение преобладает над рациональной оценкой ситуации. Такая неоднородность откликов на изменения внутри одного коллектива создает дополнительные сложности для менеджмента: универсальные методы работы с сопротивлением оказываются малоэффективными. Руководителям приходится выстраивать дифференцированные стратегии, учитывающие уровень подготовки каждой группы сотрудников.

Связь сопротивления с организационной культурой заслуживает отдельного внимания. К. Камерон и Р. Куинн показали, что тип культуры напрямую влияет на восприятие изменений и во многом задает характер реакции работников на нововведения [4]. Культуры, ориентированные на стабильность и контроль, склонны воспринимать перемены как угрозу сложившемуся порядку, что усиливает сопротивление со стороны сотрудников. Организации с фокусом на развитие и инновации, напротив, рассматривают изменения как естественную и необходимую часть своей деятельности, поэтому негативные реакции в них проявляются слабее.

Стратегии управления сопротивлением демонстрируют наибольшую результативность при комплексном воздействии на разные уровни организации. Когда работники получают информацию о целях и содержании преобразований, неопределенность снижается, а отношение к происходящему становится более осознанным. Вовлечение персонала в разработку и реализацию изменений порождает чувство причастности; сотрудники начинают воспринимать конечный результат как собственную ответственность. Обучение и развитие компетенций для работы в новых условиях снижает тревожность и укрепляет уверенность работников в своих возможностях [1].

Налаженная система обратной связи помогает учитывать мнение работников и вовремя выявлять проблемы. Организации с развитой внутренней коммуникацией успешнее реализуют изменения по сравнению с теми, где взаимодействие остается односторонним. Доверие растет, управленческие процессы становятся прозрачнее, а сопротивление ослабевает.

Эмпирические исследования показывают: сопротивление изменениям выполняет не только негативную функцию. Критические замечания работников нередко помогают обнаружить слабые места в планируемых преобразованиях, обозначить риски и скорректировать управленческие решения на ранних этапах [2]. В этом смысле сопротивление становится механизмом организационной саморегуляции, своеобразной обратной связью от тех, кого изменения затрагивают непосредственно. Руководству целесообразно пересмотреть отношение к такому явлению: попытки подавить несогласие уступают в эффективности подходу, при котором сопротивление воспринимается как источник информации о состоянии организации и настроениях персонала. Подобный взгляд открывает путь от конфронтации к сотрудниче-

ству, где работники перестают быть пассивным объектом преобразований и становятся их полноценными участниками.

Детальное рассмотрение механизмов и факторов сопротивления организационным изменениям раскрывает его сложную, многомерную природу. Когнитивные, эмоциональные и социальные факторы воздействуют на формирование сопротивления; оно развивается во времени и проявляется в различных формах. Учет этих особенностей снижает риски при внедрении изменений и обеспечивает более устойчивое развитие организации в условиях постоянных трансформаций.

Анализ практических примеров сопротивления в организациях различного типа позволяет глубже понять специфику этого явления. Исследования в области управления персоналом фиксируют особенно выраженное сопротивление при внедрении новых технологий и цифровых решений: работники вынуждены отказываться от привычных способов выполнения профессиональных задач. Логические формы сопротивления в таких ситуациях выражаются в сомнениях относительно эффективности новых инструментов. Психологические формы связаны с неуверенностью в собственной способности освоить незнакомые системы. Социологические проявления иные: в коллективе формируется устойчивое скептическое отношение к инновациям, что существенно затрудняет процесс их внедрения.

Зарубежные исследования управления изменениями фиксируют устойчивую закономерность: проекты организационной трансформации чаще всего терпят неудачу из-за человеческого фактора. Анализ Дж. Коттера показал, что подобные инициативы достигают ожидаемых результатов реже, чем предполагалось изначально, причем корень проблемы кроется в пренебрежении вопросами вовлеченности персонала и работы с сопротивлением [5]. Успешная реализация изменений, таким образом, требует комплексного подхода, объединяющего технические, экономические и психологические компоненты.

Взаимосвязь между стилем руководства и уровнем сопротивления изменениям привлекает внимание исследователей. Авторитарный стиль управления, при котором работники практически не участвуют в принятии решений, усиливает сопротивление. Демократичный подход дает противоположный эффект: вовлечение персонала в обсуждение и реализацию изменений снижает противодействие нововведениям. Способность руководителя выстраивать эффективную коммуникацию и формировать доверительные отношения внутри коллектива приобретает здесь ключевое значение, поскольку именно доверие уменьшает неопределенность и повышает готовность работников принимать новое [1].

Поэтапное внедрение изменений остается одним из действенных способов снизить сопротивление персонала. Работники постепенно адаптируются к новым условиям, уровень неопределенности падает, тревога уступает место привыканию. Такой подход согласуется с моделью К. Левина, где успешная трансформация проходит через «размораживание» прежних установок: коллектив сначала осознает необходимость перемен, затем формирует готовность их принять, и лишь после этого организация переходит к реальным преобразованиям [6]. Плавность процесса смягчает психологический дискомфорт и позволяет людям освоить новые требования без резкого разрыва с привычным укладом.

Цифровые инструменты трансформируют практику управления изменениями. Платформы внутренней коммуникации, системы онлайн-обучения, механизмы сбора обратной связи – все это ускоряет распространение информации среди сотрудников и делает организационные процессы прозрачнее. Работники получают возможность включиться в обсуждение планируемых преобразований, что снижает тревожность перед неизвестным. Когда люди понимают суть грядущих перемен и могут высказать свое мнение, их отношение к нововведениям становится заметно лояльнее.

Анализ практических аспектов сопротивления организационным изменениям демонстрирует зависимость его уровня и форм проявления от нескольких ключевых факторов: качества управления, специфики организационной культуры, степени вовлеченности персонала в процесс трансформации. Работа с сопротивлением предполагает комплексный подход. Он

охватывает информирование сотрудников о предстоящих переменах, их обучение новым методам работы, активное привлечение к планированию и реализации изменений, а также целенаправленное развитие организационной культуры, способствующей адаптации. Учет перечисленных факторов создает условия для успешного внедрения изменений и достижения устойчивых результатов в деятельности организации.

Библиографические ссылки:

1. Армстронг, М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг. − СПб.: Питер, 2020. – 848 с.
2. Базаров, Т. Ю. Управление персоналом / Т. Ю. Базаров. − М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2018. – 560 с.
3. Бёрнс, Б. Управление изменениями / Б. Бёрнс. − Harlow: Pearson Education, 2017. – 608 с.
4. Камерон, К., Куинн, Р. Диагностика и изменение организационной культуры / К. Камерон, Р. Куинн. − СПб.: Питер, 2016. – 320 с.
5. Коттер, Дж. П. Ведение изменений / Дж. П. Коттер. − М.: Альпина Паблишер, 2012. – 224 с.
6. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. − СПб.: Речь, 2000. – 368 с.
7. Френч, У., Белл, С. Организационное развитие / У. Френч, С. Белл. − М.: Дело, 2004. – 560 с.
8. Шейн, Э. Организационная культура и лидерство / Э. Шейн. − СПб.: Питер, 2013. – 336 с.

@ Замешаев А.Г., Ливак Н.С., 2026

УДК 159.9.072

ОСНОВЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСИЕМЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Сергей Меркурьевич Иванов

Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский институт современного академического образования», г. Москва, Российская Федерация

В статье представлены ключевые темы, касающиеся психологических основ физической подготовки курсантов. В первую очередь, будет рассматривается концептуальная основа психологической подготовки, которая включает в себя теоретические подходы и модели, позволяющие понять, как психология влияет на физическую активность. Приведен анализ методов психологической подготовки в контексте физической активности, рассматриваются различные подходы и техники, которые могут быть использованы для повышения эффективности тренировок и улучшения психологического состояния курсантов. Уделяется внимание роли соревнований в формировании психологии успеха, а также способствующих развитию уверенности в себе и способности к преодолению трудностей. Приводятся доводы полезности групповой динамики для повышения эффективности тренировок также, так как взаимодействие в группе может значительно повысить мотивацию и создать поддерживающую атмосферу. Особое внимание выделяется мотивации как ключевому фактору, определяющему успех в физической подготовке. Исследование мотивации курсантов к занятиям спортом позволяет выявить основные стимулы и барьеры, с которыми они сталкиваются, а также обозначить рекомендации по их преодолению.

Ключевые слова: *психологическая подготовка, физическая подготовка, эмоциональное состояние, мотивация, психологическая адаптация. психологические методы, стрессоустойчивость, копинг-стратегии, соревнования, психология спорта, групповая динамика, активизация личной ответственности.*

BASES AND METHODS OF PSYCHOLOGICAL TRAINING OF CADETS IN PEDAGOGICAL SISIYEMA OF PHYSICAL TRAINING

Sergey Merkuryevich Ivanov

Autonomous Non-profit Organization of Higher Education «Moscow Institute of Modern Academic Education», Russian Federation

The key subjects concerning psychological bases of physical training of cadets are presented in article. First of all, will be the conceptual basics of psychological preparation which include the theoretical approaches and models allowing to understand how the psychology influences physical activity are covered. The analysis of methods of psychological preparation in the context of physical activity is provided, various approaches and technicians who can be used for increase in efficiency of trainings and improvement of psychological state of cadets are considered. Attention is paid to a role of the competitions in formation of psychology of success and also contributing to the development of self-confidence and ability to overcoming difficulties. Arguments of usefulness of group dynamics for increase in efficiency of trainings also as interaction in group can increase considerably motivation are given and create the supporting atmosphere. The special attention is distinguished to motivation as the key factor defining success in physical training. The research of motivation of cadets to sports activities allows to reveal the main incentives and barriers which they face and also to designate recommendations about their overcoming.

***Keywords**: psychological preparation, physical training, emotional state, motivation, psychological adaptation. psychological methods, resistance to stress, koping-strategy, competitions, sport psychology, group dynamics, activation of personal responsibility.*

Психологическая подготовка курсантов непосредственно влияет на эффективность их физической подготовки, что является необходимым условием для успешного выполнения служебных задач.

Комплекс методов психологической подготовки курсантов играет ключевую роль в формировании их психологической устойчивости и готовности к физическим нагрузкам. Эти методы можно разделить на три группы в зависимости от степени вовлеченности курсантов в процесс подготовки: демонстрационные, психологические и формы проведения подготовки. Каждая группа имеет свои особенности и применимость. Демонстрационные методы активно используют визуализацию действий, что позволяет курсанту увидеть выполнение определенных навыков или действий. Применение этих методов способствует более глубокому осознанию и пониманию курса, даже если реальная практика может значительно отличаться от демонстрации. Отработка навыков в безопасной среде создает уверенность и позволяет курсантам развивать необходимые для будущей службы качества. Психологические методы являются более специализированными и включают в себя техники, направленные на повышение устойчивости к стрессу, такие как аутотренинг, психореабилитация и другие формы психоподготовки. Применение данных методов помогает курсантам адаптироваться к высоким уровням стресса и формирует позитивные поведенческие шаблоны. Например, аутотренинг может быть эффективен для снижения уровня тревожности перед важными событиями, такими как соревнования или экзамены. Кроме того, целесообразно обращать внимание на различные формы проведения подготовки, которые могут быть как общими, так и специфическими. Учитывание индивидуальных потребностей курсантов в рамках этих форм помогает оптимизировать процесс обучения и повысить его эффективность [5, С. 295].Формирование различных видов подготовки позволяет учитывать разнообразие личных характеристик курсантов и применять наиболее подходящие подходы к каждому из них. Психологическая подготовка в контексте физической активности включает в себя не только развитие физических навыков, но и укрепление психологических аспектов, необходимых для преодоления трудностей. Краткосрочные и долгосрочные меры, направленные на развитие стрессоустойчивости и эффективных копинг-стратегий, являются важными. Курсантам важно не просто овладеть физическими навыками, но и научиться управлять своим состоянием в экстремальных условиях, которые могут включать боевые действия или другие критические ситуации.

Для максимизации психологической подготовки требуется интеграция всех этих методов в единый образовательный процесс. Это позволит не только достичь высоких результатов в физической подготовке, но и увеличить профессиональную пригодность курсантов, их готовность к выполнению поставленных задач в рамках службы. Тенденции к применению разнообразных техник и методов позволяют создать более адаптивную и эффективную систему подготовки, что особенно актуально для курсанта, работающего в условиях стресса и неопределенности.

Психологическая адаптация курсантов к физическим нагрузкам представляет собой многоаспектный процесс, включающий как физиологические, так и психологические элементы. Важным аспектом этого процесса является способность курсанта к эмоциональной регуляции и управлению стрессом. Психологическая зрелость и устойчивость играют значительную роль в успешной адаптации к высоким физическим требованиям, предъявляемым в ходе военной подготовки [2, С. 18].

Стрессовые реакции у курсантов военных вузов имеют свои характеристики, отличные от реакций в гражданских учебных заведениях. На начальном этапе обучения курсанты сталкиваются с множеством нововведений, что становится источником значительного стресса. Курсантам первого курса свойственны состояния усталости, неуверенности и психологи-

ческого напряжения, что впоследствии может вызвать апатию и адреналиновый всплеск. Психическая устойчивость обязательна для успешной адаптации к условиям военного обучения и служит основным фактором, влияющим на общую эффективность учебной деятельности. Важно выделить, что стресс у курсантов может проявляться на физиологическом, психологическом и поведенческом уровнях, каждое из которых требует особого внимания и подхода. Физиологические реакции могут включать учащенное сердцебиение и повышенное потоотделение, тогда как на психологическом уровне курсант может испытывать тревогу и угнетенность. Учитывая специфику курса, особенно важно разработать профилактические меры, направленные на снижение негативного стресса и обучение методам саморегуляции.

Разработка программ психопрофилактики стресса должна учитывать возможность предварительной диагностики психологического состояния курсантов. Это может помочь выявить тех, кто находится в группе риска, и предложить им дополнительные ресурсы поддержки. Помощь должна предоставляться не только в виде консультаций со специалистами, но и через практические занятия, направленные на обучение методам релаксации и самоуправления.

Не меньшее значение имеет групповой подход к стрессу, который может повысить уровень взаимопомощи и поддержки среди курсантов. Создание поддерживающей атмосферы в группе, где каждый может открыто поделиться своими проблемами, оказывается эффективным способом снижения уровня стресса. Обучение курсантов различным техникам расслабления, таким как медитация, дыхательные упражнения и физическая активность, может значительно снизить влияние стресса и повысить общее психологическое состояние. Они не только повышают физическую выносливость, но и способствуют улучшению эмоционального фона.

Курсантам необходимо понимать, что физическая подготовка — это не просто набор упражнений, но и ключевой элемент их будущей служебной эффективности. Доказано, что такая мотивация превращает занятия спортом в осознанную целенаправленную деятельность, что существенно улучшает результаты физической подготовки. Социально-психологические факторы также играют немаловажную роль в формировании мотивационной структуры. Взаимодействие внутри коллектива, поддержка со стороны сокурсников и преподавателей могут значительно поднять уровень интереса к занятиям. Деятельность группы создает условия для здоровой конкуренции и распределяет цели, что зачастую приводит к повышению самодисциплины участников. Дополнительные организационно-методические приемы, такие как внедрение игровых форм тренировок и поддержка с стороны старших курсантов, направлены на создание положительной мотивации. Также следует отметить, что индивидуальная мотивация может быть определена влиянием биографических факторов, таких как предыдущий опыт занятий спортом, участие в соревнованиях и восприятие физической активности как важного элемента жизни. Существует прямая связь между уровнем физической активности и мотивацией к занятиям, где успешность влияет на желание заниматься дальше. Чаще всего курсантам требуется не только внешнее подталкивание, но и внутренние стимулы, которые формируются на основе положительных результатов и успехов [3, С. 54].Для повышения мотивации необходимо учитывать потребности и особенности каждого курсанта, а также предоставлять возможности для самореализации.

Формирование мотивации у курсантов как основополагающего аспекта психологической подготовки позволяет создать устойчивую внутреннюю потребность в занятиях физической культурой, что в свою очередь способствует эмоциональному благополучию и уменьшает уровень стресса в условиях высоких нагрузок.

Эмоциональное состояние курсантов, связанное со спортивной подготовкой, не только улучшает их физические показатели, но и влияет на качество восприятия окружающей действительности. Конструктивные эмоции, возникающие в ходе тренировок, способствуют повышению уверенности в своих силах. Ключевыми факторами мотивации являются как внешние, так и внутренние стимулы.

Анализ мотивационных факторов у курсантов позволяет выделить несколько категорий: профессиональная подготовленность, стремление к высокому качеству выполнения задач, поддержка со стороны преподавателей и сверстников. Эти аспекты формируют комплексное восприятие физической активности как важнейшей составляющей их судьбы и карьеры. Для повышения эффективности физической подготовки целесообразно внедрять методики, которые способствуют активизации этих факторов, через игровые и соревновательные элементы, что добавит элемент интереса и позволит снизить скуку от повторяющихся тренировок [4, С. 62].

Групповая динамика в физической подготовке курсантов может служить мощным инструментом для повышения эффективности тренировок. Вместе с развитием физической формации участники становятся более сплоченными и обмениваются опытом, что, в свою очередь, способствует более высокому уровню достижения результатов. Значительная роль групповых тренировок заключается в их способности повышать уровень мотивации курсантов, предоставляя возможность соперничества и взаимодействия. Это создает среду, в которой каждый участник чувствует ответственность за общий результат и, соответственно, больше заинтересован в успехе команды.

Роль групповой динамики в процессах психологической подготовки курсантов не может быть недооценена. Групповые тренировки не только увеличивают вовлеченность, но и способствуют социализации. В условиях стресса, который испытывают курсанты, совместные занятия физической подготовкой помогают им выстраивать поддерживающие отношения, что является важным для обеспечения психологической устойчивости и адаптации к служебным обязанностям. Стратегии, направленные на развитие мотивации курсантов, включают программы, ориентированные на применение активных методик обучения и саморефлексии. Участие курсантов в проектах, направленных на формирование физической подготовки, повышает уровень самой мотивации, а также усиливает личные связи между ними, что является важным для развития командного духа [1, С. 55].

Стратегии взаимодействия в группе во время тренировок также усиливают психологические аспекты физической подготовки. Сплоченность, возникающая в процессе совместных занятий, способствует формированию командного духа, который необходим как для достижения высоких спортивных результатов, так и для успешного выполнения служебных задач. Групповая динамика помогает в социальной адаптации курсантов, поскольку создает комфортную обстановку для развития как физического, так и эмоционального потенциала. Важно отметить, что успех группы часто зависит от качества взаимодействия, понимания целей как отдельных членов, так и всей команды. Генерация идей, обмен опытом и поддержка друг друга в процессе занятий ведут к укреплению связей не только на физическом, но и на эмоциональном уровне. В итоге, совместные тренировки становятся катализатором для активизации мотивации и стремления к общему результату.

Понимание сущности групповой динамики, ее закономерностей и механизмов позволяет более целенаправленно использовать ее потенциал в процессе физической подготовки курсантов. Постепенно формируя взаимное уважение и поддержку, тренеры могут значительно повысить общие достижения курсантов, что в конечном итоге отражается на их готовности к выполнению служебных обязанностей. В процессе физической подготовки курсантов важным аспектом является психологическое самосовершенствование, которое способствует не только физическому развитию, но и личностному росту. Курсантам необходимо развивать уверенность в своих силах, что связано с формированием устойчивых позитивных установок и восприятием собственных возможностей. Укрепление уверенности позволяет легче переносить нагрузки и стрессовые ситуации, как на тренировках, так и в условиях реальной службы. Саморазвитие курсантов происходит не только через классическую физическую подготовку, но и через различные педагогические средства, которые направлены на активизацию личной ответственности и саморегулирования. Это, в свою очередь, создает условия для более эффективного обучения. Важно, чтобы курсант осознавал свои личные цели и

задачи, что помогает ему целенаправленно двигаться к успеху. Психологические установки, формируемые в ходе физической деятельности, также способствуют укреплению психологической устойчивости. Например, тренировки в команде развивают коммуникационные навыки и способность работать в условиях группы, что является важным для службы в армии. Участие в соревнованиях, как дополнение к тренировочному процессу, дает возможность курсантам не только проверить свои физические способности, но и укрепить психоэмоциональную стойкость. Это помогает формировать у курсантов психологии успеха, что является решающим моментом для карьерного роста и профессионального самоопределения. Одним из важных аспектов является внедрение технологий саморегулируемого обучения. Соревнования, как важный элемент физической подготовки курсантов, служат не только площадкой для демонстрации спортивной подготовки, но и инструментом формирования устойчивой психологии успеха. В процессе спортивной деятельности курсанты сталкиваются с различными вызовами, требующими от них преодоления как физических, так и психологических барьеров. Это формирует их личностные характеристики, такие как целеустремленность, настойчивость и способность к саморегуляции, что имеет важное значение как в спорте, так и в дальнейшей профессиональной деятельности [6, С. 181].Применение таких методов позволяет курсанту самостоятельно контролировать свой процесс обучения и саморазвития, что благоприятно влияет на формирование его профессионально-личностных качеств. Структурно-функциональная модель формирования профессионально-личностного саморазвития предоставляет четкие ориентиры, позволяя курсантам эффективно планировать свои действия. Специфика военно-профессионального обучения требует особого подхода к личностному развитию. Там, где теория и практика физической подготовки сосредоточены на формировании специальных навыков, личностное саморазвитие курсантов также включает в себя изучение психологических аспектов эффективного взаимодействия с командой и окружающей средой. Развитие навыков самообразования и саморегуляции становится необходимым условием успешной карьеры офицеров. Существует зависимость между уровнем личностного саморазвития и профессиональной подготовленностью курсантов. Понимание индивидуальных особенностей, таких как способности к самоанализу и критическому мышлению, является важным для формирования успешного офицера. Такие курсанты лучше адаптируются к профессиональным вызовам, из-за чего они способны принимать более взвешенные и устойчивые решения. Психологические особенности курсантов в процессе физической подготовки формируют основу для дальнейшего профессионального развития. Чем больше курсант отвечает на вызовы, тем более устойчивой становится его личность. Эти процессы подтверждают значимость непрерывного самосовершенствования как отдельного аспекта подготовки будущих офицеров. В результате целенаправленных усилий у курсантов формируется более высокое качество профессиональных навыков и личных качеств, что способствует успешному выполнению их задач на службе.

Подводя итог можно сказать с уверенностью, что интеграция психологических и физическо-подготовительных аспектов в обучении курсантов создает благоприятные условия для их всестороннего развития. Продолжение работы в этой сфере — основное направление для повышения эффективности подготовки курсантов к будущей службе, что в свою очередь положительно скажется на эффективности выполнения задач, стоящих перед Вооружёнными Силами.

Важным аспектом работы с курсантами остается осознание важности психической устойчивости как основного компонента не только их учебной, но и будущей профессиональной деятельности. Системные тренинги по повышению стрессоустойчивости и психологической гибкости должны стать неотъемлемой частью учебного процесса.

Необходимо создать систематическую программу, которая будет учитывать, как индивидуальные особенности курсантов, так и групповые взаимодействия. Повышение уровня осведомленности о стрессах и их последствиях, а также внедрение эффективных профилак-

тических методов позволит создать более здоровую и продуктивную среду для будущих военных кадров.

Интеграция психологических аспектов в физическую подготовку должна включать аналитику личных достижений курсантов, их сравнительный анализ с целью выявления индивидуальных потребностей. Кроме этого, также важно учитывать уникальные аспекты каждой кандидатуры в рамках учебного процесса. Процесс психологической подготовки должен включать и индивидуальные консультации, которые помогут курсантам справляться с внутренними конфликтами и формировать устойчивую мотивацию на уровне личной ответственности за свои достижения. В итоге, психологические аспекты физической подготовки курсантов нельзя рассматривать отдельно от их профессионального или личностного роста. Они содействуют не только успеху в спорте, но и формированию личности, готовой к выполнению высоких служебных задач. Таким образом, действующая система подготовки курсантов должна быть ориентированной на интеграцию физической, психологической и профессиональной составляющих, что обеспечивает всестороннее развитие личности. И только систематическая и комплексная работа, совмещающая физическую подготовку и психологическую адаптацию, может привести курсанта к высоким результатам, необходимым для успешного выполнения боевых задач в условиях настоящей военной службы.

Библиографические ссылки:

1. Виноградов, А.Н. Мотивация к совершенствованию физической подготовленности у курсантов / А.Н. Виноградов // Безопасность здоровья человека. – 2018. – № 1. – С. 54 - 57.

2. Жужгов, А.И. Психологическая адаптация как фактор формирования военно-прикладной физической готовности курсантов к будущей военной профессии / А.И. Жужгов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2017. – № 1. – С. 16 - 22.

3. Каратеев, Ю.Л. Влияние мотивации курсантов на совершенствование физической подготовки в военных вузах / Ю.Л. Каратеев, А.О. Шебештин, Е.Е. Косырев // Символ науки. – 2021. – № 7. – С. 53 - 56.

4. Кузнецов, А.Ф. Повышение мотивации курсантов к практическим занятиям по физической подготовке / А.Ф. Кузнецов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2010. – № 2. – С. 60 - 64.

5. Поволоцкий, К.В. Технология формирования мотивации к физическому совершенствованию у курсантов военного вуза / К.В. Поволоцкий, Ю.Л. Евтушенко, В.Ю. Разваляев, В.А. Петьков // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2020. – № 10. – С. 294 - 299.

6. Скопинцов, В.И. Феномен влияния мотивации на оценку физической подготовленности курсантов вузов / В.И. Скопинцов, В.П. Гришинов, С.А. Скрипачев, С.А. Антрофиков // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2019. – № 7. – С. 179 - 184.

@ Иванов С.М., 2026

УДК 004.613

АКТУАЛЬНЫЕ РАЗНОВИДНОСТИ МОШЕННИЧЕСТВА В СЕТИ ИНТЕРНЕТ И МЕРЫ ИХ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ

Ольга Николаевна Ивашова[1], Екатерина Александровна Яшкова[2]

[1] ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, г. Москва, Российская Федерация
[2] ОЧУ ВО «Российская Международная Академия Туризма», Московская область, г.о. Химки, Российская Федерация

В рамках статьи анализируются характерные черты и виды интернет-мошенничества, прежде всего сценарии фишинга; описываются механизмы, посредством которых реализуются подобные фишинговые атаки. Показаны защитные меры, используемые в условиях сетевых интернет-коммуникаций, где требуется постоянная оценка рисков и корректировка практик противодействия. Одновременно обосновывается актуальность строгого соблюдения информационной гигиены, нацеленной на снижение вероятности деструктивных инцидентов: она предполагает противодействие злоумышленникам, включая выявление и нейтрализацию фишинговых схем, а также сдерживание распространения вредоносных программ.

Ключевые слова: *интернет-мошенничество, фишинг, информационные технологии, аутентификация, социальная сеть, информационная гигиена.*

CURRENT TYPES OF ONLINE SCAMMING AND PREVENTIVE MEASURES

Olga Nikolaevna Ivashova[1], Ekaterina Alexandrovna Yashkova[2]

[1]Russian State Agrarian University – Moscow Timityazev Agricultural Academy, Moscow, Russian Federation
[2]OCHU HE «Russian International Academy of Tourism», Moscow region, Khimki city district, Russian Federation

The article analyzes the characteristics and types of Internet fraud, primarily phishing scenarios, and describes the mechanisms used to carry out such phishing attacks. It also presents protective measures that are used in online communication networks, where constant risk assessment and adjustment of counteraction practices are required. The article emphasizes the importance of strict adherence to information hygiene, which aims to reduce the likelihood of destructive incidents. This includes countering malicious actors, identifying and neutralizing phishing schemes, and preventing the spread of malware.

Keywords*: internet fraud, phishing, information technology, authentication, social network, and information hygiene.*

Информационно-телекоммуникационные технологии заняли устойчивое место в повседневных практиках социума. В настоящее время практически любой гражданин выступает как пользователь сети Интернет. Параллельно с этим повсеместное применение сетевых сервисов заметно трансформирует повседневную организацию труда и досуга, поскольку через интернет реализуются дистанционные модели заработка, образовательные траектории, электронное голосование, онлайн-торговля и иные формы взаимодействия.

Вместе с ускоренной информатизацией общества наблюдается и рост киберпреступности. При этом наиболее типичным вариантом противоправных действий в интернет-среде выступает фишинг — метод, посредством которого злоумышленники добиваются несанкционированного доступа к данным пользователей [1].

Фишинг следует рассматривать как рассылку в электронной почте подложных уведомлений, которые маскируются под сообщения от банков, провайдеров, платежных систем и иных организаций. В таких письмах получателю настойчиво предлагается в срочном порядке передать либо актуализировать личные сведения по формально обоснованному, но недоказуемому верификацией основанию. Триггеры мошеннической коммуникации варьируются: в одних случаях заявляют об «утере» данных, в других — о сбое либо неисправности внутри системы, а также о прочих обстоятельствах аналогичного характера.

Траектория развития атак фишеров показывает устойчивый рост степени проработанности: на практике все чаще задействуются техники социальной инженерии, выстроенные так, чтобы снижать критичность восприятия у адресата и подталкивать к поспешным действиям. Тем не менее суть остается неизменной — получателя стремятся убедить будто существует неотложный «критический» повод для предоставления персональных данных. Как правило, корреспонденция дополняется санкционными формулировками, например, угрозой блокировки счета в случае невыполнения требований, которые перечислены в самом сообщении.

Письма фишингового типа обычно отличает не просто имитация, а качественно выполненная маскировка: включённые в них гиперссылки и адреса выглядят практически так же, как у реальных сайтов. К наиболее показательной совокупности признаков относят следующее: во-первых, корреспонденция часто лишена нормальной персонализации, либо демонстрирует псевдообращения, которые лишь создают видимость контекста, при этом используются замаскированные, поддельные ссылки. Во-вторых, содержимое нередко содержит требование предоставить личные сведения — в формате, не соответствующем легитимным процедурам. Дополнительно настораживают лингвистические дефекты: неуточнённые, некорректно построенные фразы и грамматические сбои. Существенным маркером выступают и необычные по содержанию и времени сообщения, например, внезапный контакт с банком, который не был инициирован пользователем. Срочность встроена в фишинговое сообщение так, чтобы подталкивать к мгновенному реагированию и снижать способность к проверке. Параллельно может предлагаться «выгодный» вариант решения, от которого психологически трудно отказаться, поскольку текст заранее закладывает чувство неизбежности последствий. В целях противодействия фишинговым атакам целесообразно ориентироваться на совокупность описанных индикаторов, позволяющих идентифицировать мошеннические письма и распознавать их по соответствующим признакам.

В большинстве случаев деятельность современных киберпреступников ориентирована на извлечение материальной выгоды. Поэтому ключевая практическая значимость социальных сетей для злоумышленников проявляется прежде всего в наличии круга друзей и массива подписчиков, которые в различной степени склонны доверять владельцу учетной записи. При нарастании численности подписчиков информационный профиль становится для атакующей стороны более привлекательным, поскольку возрастает вероятность эффективного воздействия на широкую аудиторию. Взлом учетной записи позволяет реализовать ряд сценариев: от размещения обращений с целью фальшивого сбора денежных средств до применения профиля как инфраструктурного ресурса для кибертерроризма, шантажных коммуникаций, а также вовлечения пользователя в бот-сеть с целью последующей раскрутки вредоносных страниц и иных смежных практик.

Наиболее типовой механизм взлома учетных записей в социальных сетях связывают с фишингом. В частности, злоумышленники нередко рассылают в личной переписке

«невинный» запрос — например, попросить проголосовать за родственника — и одновременно подталкивают адресата пройти авторизацию через социальную сеть. Дополнительно часто встречается схема, ориентированная на перехват управления профилем за счет процедуры восстановления пароля через электронную почту, привязанную к странице. Когда для этого почтового адреса задан недостаточно стойкий пароль, атакующие могут выполнить его подбор посредством специализированных программ, после чего получить от соцсети ссылку, которая применяется для сброса пароля в ходе восстановления доступа.

В совокупности корректно сформированный надежный пароль снижает риск утраты конфиденциальности: личные данные и сведения оказываются защищены от несанкционированного проникновения и иных угроз безопасности. Необходимо также применять двухфакторную аутентификацию; тогда при входе в профиль с нового устройства дополнительно потребуется ввести уникальный код, пересылаемый в SMS-сообщении на номер телефона, либо выданный с помощью специализированного приложения-аутентификатора [3].

В телефонных обзвонах мошенники всё чаще задействуют искусственный интеллект, чтобы системно вводить граждан в заблуждение. Современные наработки злоумышленников позволяют, опираясь на крайне короткий аудиофрагмент длительностью примерно 20 секунд, извлечённый из разговоров жертвы, а также полученный посредством материалов из социальных сетей, сформировать голосовой клон любого человека. В практическом измерении механизм выглядит однообразно: искусственный интеллект инициирует звонок и формулирует требование о переводе денежных средств.

Ключевой эффект достигается за счёт психологического навязывания контекста: потерпевшего подталкивают к убеждению, будто связь идёт именно с родственником, которому якобы требуется срочная финансовая помощь. В качестве мотива обычно используется, например, необходимость покрыть ущерб, связанный с ДТП. Для снижения риска вовлечения в мошеннический сценарий рекомендуется самостоятельно перезвонить родным или знакомым, от кого, согласно сообщению, поступила просьба. Дополнительно целесообразно заранее договориться о кодовом слове: его корректное употребление выступает как маркер подлинности общения, позволяя отличить контакт с близкими от имитации их роли.

Параллельно следует рассматривать и поведенческие меры информационной гигиены. В друзья в соцсетях уместно включать лишь тех, кого человек действительно знает лично; кроме того, необходимо задать максимально строгие параметры приватности и не допускать пересылки в соцсетях и мессенжерах платёжных сведений либо иных конфиденциальных данных. Отдельного внимания заслуживают контакты, где инициатор просит или предлагает деньги: подобные запросы рационально интерпретировать как потенциальный признак мошенничества. Не менее важно не переходить по ссылкам, которые пересылаются в сообщениях и выглядят сомнительно по содержанию или оформлению.

Следовательно, совокупность правил защиты сохраняет действенность вне зависимости от того, какие именно схемы применяются мошенниками — с использованием нейросетей или без них.

Информационная гигиена рассматривается как формирование устойчивых поведенческих алгоритмов в сфере кибербезопасности: цель заключается в снижении вероятности попадания в поле цифровых атак и в предотвращении типовых сбоев сетевой защищенности [4]. В ряде работ данную практику сопоставляют с бытовой личной гигиеной — поскольку и там, и здесь речь идет о регулярных действиях, ориентированных на сохранение «здоровья» и благополучия пользователя.

Для современного человека осведомленность о правилах кибербезопасности является обязательным элементом компетентности. Информационная гигиена не относится к разовым акциям: она должна поддерживаться непрерывно, по мере изменения вида рисков.

Соответствующие практики могут охватывать проведение антивирусного сканирования, систематическую смену паролей, поддержание актуальности приложений и операционных систем, а также формирование резервных копий данных [5]. Кроме того, требуется обеспечивать конфиденциальность: не осуществлять ввод персональных сведений на подозрительных сайтах, избегать незащищенных общедоступных сетей и обеспечивать надежную защиту своих устройств с использованием PIN кодов.

Информационная гигиена ориентирована на нейтрализацию нарушений безопасности, включая противодействие угрозам со стороны злоумышленникоа, фишинга и вредоносных программ.

Библиографические ссылки:

1. Завьялов, А. Н. Интернет-мошенничество (фишинг): проблемы противодействия и предупреждения / А. Н. Завьялов // Baikal Research Journal. – 2022. – Т. 13, № 2.

2. Матвеев, Н. Г. Современные способы взлома и средства защиты программного обеспечения / Н. Г. Матвеев, О. Н. Ивашова, Е. А. Яшкова // Молодёжная наука - 2023: технологии и инновации : Материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых учёных, аспирантов и студентов, посвящённой Десятилетию науки и технологий в Российской Федерации. В 3-х томах, Пермь, 10–14 апреля 2023 года. – Пермь: Издательство "От и До", 2023. – С. 61-64.

3. Информатика : Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 080502 - Экономика и управление на предприятиях АПК / В. И. Карпузова, Э. Н. Скрипченко, Н. М. Светлов [и др.]. – Москва : Российский государственный аграрный университет - МСХА им. К.А. Тимирязева, 2008. – 348 с.

4. Молодцова, И. А. Методологические основы информационной гигиены / И. А. Молодцова, Л. П. Сливина, Е. А. Максимова. – Волгоград : ООО "Бланк", 2020. – 132 с.

5 Ивашова, О. Н. Применение облачных технологий в образовании / О. Н. Ивашова, Е. А. Яшкова // Новые информационные технологии в образовании: применение технологий "1С" для формирования инновационной среды образования и бизнеса : Сборник научных трудов Пятнадцатой Международной научно-практической конференции, Москва, 03–04 февраля 2015 года / Под редакцией Д.В. Чистова. Том Часть 1. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "1С-Паблишинг", 2015. – С. 568-570

@ Ивашова О.Н., Яшкова Е.А., 2026

УКД 159.9

ПСИХОЛОГИЯ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССА

Ильина Елена Викторовна, Светлана Александровна Томилова

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В данной статье рассматривается психология посттравматического стресса, особенности его проявления, причины и методы лечения. Приведены факторы, которые предрасполагают к появлению расстройства, также приведена симптоматика в разных ее проявлениях.

Ключевые слова: *посттравматическое стрессовое расстройство, психология, стресс, депрессия, травма.*

PSYCHOLOGY OF POST-TRAUMATIC STRESS

Ilyina Elena Viktorovn, Svetlana Alexandrovna Tomilova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology,
Krasnoyarsk, Russian Federation

This article examines the psychology of post-traumatic stress, its manifestations, causes and methods of treatment. The factors that predispose to the appearance of the disorder are given, the symptoms in different manifestations are also given.

Keywords: *post-traumatic stress disorder, psychology, stress, depression, trauma.*

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) – это затяжная или отсроченная реакция на ситуации, сопряженные с серьезной угрозой для жизни или здоровья. Одно из возможных психологических последствий переживания травматического стресса, отличающееся пролонгированным воздействием, имеющее латентный период и проявляющееся в период от 6 месяцев до 10 лет после перенесения однократной или повторяющейся психологической травмы.

Факторами, которые предрасполагают к появлению ПТСР являются личностные особенности, сопутствующие нервные заболевания, генетическая предрасположенность, перенесенные травмы (пожар, войны, ограбление, потеря близких, смертельные заболевания, природная катастрофа, нападение, и т.д.), все это может усугубить или снизить возможность течения расстройства. Признаки характерные для ПТСР [1, с. 157]:

- навязчивые воспоминания;
- кошмары, в которых повторяется травмирующее событие;
- оцепенение, эмоциональная заторможенность;
- изолированность от общества;
- нарушение сна;
- сильная тревожность;
- игнорирование тем, которые напоминают о травматичном опыте (мест, разговоров);
- депрессия.

Перед тем как манифестируют первые симптомы, как правило сразу после травмы наблюдается спокойный период, его длительность может варьироваться от нескольких недель до нескольких месяцев. Расстройство у всех протекает в разной форме, но в большин-

стве случаев можно ожидать ремиссии и выздоровления, если вовремя начали принимать медикаменты.

В отдельных случаях расстройство принимает хроническое течение и без должного лечения и психотерапии оно способно перетекать в изменение личности. Поэтому важно вовремя провести диагностику и дальнейшее лечение с применением медикаментозной терапии, и психотерапии.

На сегодняшний день поставить диагноз может только психиатр или психотерапевт. Нет единых методов или тестов, которые бы определяли наличие ПТСР у человека, но существуют определенные критерии, которые должен зафиксировать специалист:

- наличие травмирующего события;
- постоянные флэшбэки.

Для исключения других заболеваний могут назначаться дополнительные обследования, тесты и методики.

В России ПТСР исследовали И. Бехтерев, П. Ганнушкин, Ф. Зарубин. Ученые описывали симптомы, которые были у солдат:

- отрешенность;
- потеря слуха и восприятия речи;
- временное помутнение сознания.

Также, посттравматическое стрессовое расстройство может быть диагностировано у совершенно здорового человека после сильнейших потрясений или трагического происшествия. Существует два вида причин ПТСР [3, с. 277]:

1. Внешние причины, к которым относятся обстоятельства и среда, в которой человек находится.

2. Внутренние причины, к ним относятся индивидуальные особенности человек.

Помимо этого, выделяют 3 группы факторов риска, сочетание которых может приводить к возникновению ПТСР:

1). Связь с травмирующим событием;

2). Способность к осмыслению происшедшего, наличие социальной поддержки, механизмы совладания – копинг-стратегии поведения в стрессовых ситуациях;

3). Возрастные изменения.

Вероятность развития посттравматического стресса высока, если в пожилом возрасте было перенесено травмирующее событие или сильное потрясение, так как пожилые люди уже не могут использовать гибкий подход, воздействие травмы может быть усиленно физической инвалидностью или спровоцировать психиатрические заболевания. Сочетание психологической и физической травмы, отсутствие способности преодолевать стресс, повышенная тревожность, либо нервозность. Также уязвимой группой считаются женщины и дети.

Острые стрессовые реакции (острые реакции на стресс) – состояния субъективного дистресса и эмоционального расстройства, обычно препятствующие социальному функционированию и продуктивности и возникающие в период адаптации к значительному изменению в жизни или стрессовому жизненному событию (включая наличие или возможность серьезной физической болезни) [2, с. 55]:

- стрессовый фактор может поражать интегральность социальной сети больного (потеря близких, переживание разлуки), более широкую систему социальной поддержки и социальных ценностей (миграция, положение беженца);
- стрессор (стресс-фактор) может затрагивать индивидуума или также его микросоциальное окружение.

Острые реакции на стресс:

- развиваются немедленно, но купируются самостоятельно в течение нескольких часов или нескольких дней;
- характеризуются тревогой, возбуждением и дезориентацией.

Физиологические симптомы:

1). Возбудимая нервная система (человек может вздрагивать от звонка телефона, звонка в дверь, стука);

2). Головные боли;

3). Нарушение со стороны сердечно-сосудистой, эндокринной, пищеварительной и других ведущих систем организма.

Интеллектуальные симптомы ПТСР:

1). Человек живет прошлыми событиями;

2). Галлюцинации слуховые и визуальные (человек может слышать голоса из прошлого, крики, видеть вещи связанные с травмой. Подобные проявления травмы связаны с приемом алкоголя, наркотиков или бессонных ночей. У некоторых людей галлюцинации возникают без веских оснований);

3). Нарушение памяти;

4). Воспоминания, которые постоянно возвращаются и всегда сопровождаются страхом;

5). Потеря интереса к занятиям, которые нравились.

6). Стремление избежать всего, что может напомнить о травмирующем событии;

7). Амнезия.

Эмоциональные симптомы ПТСР:

1). Депрессия;

2). Чувство вины;

3). Беспомощность;

4). Тревожность;

5). Повторяющиеся сновидения.

Не мало важное значение в течении ПТСР имеют так называемые посттравматические факторы. В настоящее время все, что связано с ПТСР мало исследовано и зачастую на человека гораздо большее влияние оказывает то, что происходит с ним после травмы, а не в самом моменте когда он получил травмирующий опыт. То, как человек относится к ситуации и происходящему вокруг, зависит дальнейшая интеграция этого опыта в психику.

Когда человек не может справиться с происходящим и чувствует угрозу для своей жизни, при этом невозможно ничего сделать, начинается процесс внедрения травмирующего опыта в общую память. Таким образом, информация о травмирующем опыте находится в активной рабочей памяти и каждый раз, когда возникают похожие ситуации, человек будет возвращаться в травмирующее прошлое, переживать те же самые эмоции, а в некоторых случаях видеть галлюцинации связанные с травмой.

Травма может быть как однократной, так и повторяющейся, длительной. Большую роль играет эмоциональная устойчивость, психологическая гибкость и поддержка со стороны окружения.

На момент диагностирования, ПТСР может развиться в определенный тип, выделяют 4 типа посттравматического стрессового расстройства [4, с. 507]:

1). Тревожный тип.

Характерно чувство внутреннего дискомфорта, напряженность, раздражительность, изменение в поведении, бессонница и ощущение опасности. Постоянная тревога за продолжительность сна и свою жизнь.

2). Астенический тип.

Для этого типа характерна постоянная утомляемость, истощение нервной системы, фон настроения снижен, безразличие и равнодушие.

3). Дисфорический тип.

Дисфория – форма болезненно-пониженного настроения, характеризующаяся мрачной раздражительностью, чувством неприязни к окружающим; характеризуется постоянным переживанием внутреннего недовольства, раздражения, вплоть до вспышек злобы и ярости, на фоне угнетенно-мрачного настроения.

4). Соматоформный тип.

Соматоформные расстройства – группа психогенных заболеваний, в клинической картине которых психические нарушения скрываются за соматовегетативными симптомами, напоминающими соматическое заболевание, но при этом не обнаруживается никаких органических проявлений, которые можно было бы отнести к известной в медицине болезни, хотя часто имеются неспецифические функциональные нарушения [5, с. 317].

Основным методом диагностики остается клинический, собирают анамнез, оценивают общее психическое состояние. Также, для диагностики ПТСР человек должен был пережить травмирующее событие и иметь симптомы в течение не менее 1 месяца. Самая распространенная методика лечения ПТСР – это когнитивно-поведенческая терапия (КПТ). Эта методика направлена на изменение модели мышления, которое ответственно за негативные эмоции. Пациент учится определять свои мысли, которые вызывают страх или тревожность и заменяют их на позитивные.

Помимо негативного влияния на психику ПТСР может оказать и положительный эффект, так называемый посттравматический рост. Человек переживает эмоциональный подъем, положительные изменения в личностной сфере, возникающие в результате проживания негативного опыта или травматической ситуации.

На развитие посттравматического роста огромную роль играет то, как человек относится к ситуации, какие у него есть внутренние ресурсы для того, чтобы справиться с ней, есть ли поддержка. Также на развитие ПТР могут оказать влияние:

- психологическая гибкость;
- способность к саморефлексии;
- поддержка окружения и принимающая среда, где можно делиться своими мыслями и чувствами;
- опора на ценности;
- внутренние ресурсы;
- психотерапия.

Посттравматический рост появляется в результате работы и поддержки со стороны окружения. Наличие посттравматического роста не означает, что последствия травмы полностью ушли, это может говорить о процессе интеграции пережитого опыта, постепенного осмысления и преодоления последствий травмы.

Выделяют пять видов изменений после ПТР:

1. Изменение ценностей.
2. Укрепление связей с близкими людьми;
3. Рост внутренних опор.
4. Новые возможности для реализации (новая работа, хобби, путешествия).
5. Изменения в моральных и духовных принципах.

Для того, чтобы определить ПТР используется «Опросник посттравматического роста» (Posttraumatic Growth Inventory). Важно понимать, что ПТР может сосуществовать вместе с симптомами ПТСР (галлюцинации, повторяющиеся сновидения, депрессия), именно поэтому диагностика ПСР длится долго от 3 месяцев до 1 года. Все это время психиатр или психотерапевт работает с пациентом, проходит тесты и психотерапии для постановки точного диагноза.

Большинство русских и зарубежных авторов подтверждают, что ПТР может возникнуть у человека после перенесенной психологической травмы. Особенно выделяют травму потери, которая имеет широкий диапазон от потери родственников, до потери социального статуса или карьерной перспективы.

Таким образом, в результате анализа исследований посттравматического роста можно утверждать, что ПТР охватывает когнитивный, эмоциональный и поведенческий уровни. Основные составляющие посттравматического роста, также как и классификация его сфер проявления при разных видах психологической травматизации не изучена до конца. Момент

манифестации ПТСР и ПТР зависит от степени пережитой психологической травмы, это зависит от психики человека и ее ресурсов.

В настоящее время ПТСР мало изучен, это связано с множеством разных подходов в диагностике и лечении расстройства. У каждого человека психика реагирует по-разному и нет способа или метода, который бы мог предугадывать вызовет то или иное событие развитие ПТСР или нет. Если у одного человека ПТСР проявится после 3 месяцев, то у другого человека это же событие не вызовет такого сильного эмоционального потрясения и ПТСР не разовьется. Все зависит от психики и ее возможностей, как она реагирует и справляется со стрессом.

Библиографические ссылки:

1. Бонкало, Т. И., Полякова, О. Б., Психология посттравматического стресса: учебник / – Т. И. Бонкало, О. Б. Полякова. – М.: ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2023. – 294 с. – Текст: непосредственный.

2. Болотова, А. К. Настольная книга практикующего психолога / А. К. Болотова. – М.: Юрайт, 2024. – 342 с. – Текст: непосредственный.

3. Гулина, М. А., Зинченко, Ю. П. Консультативная психология : учебник / М. А. Гулина, Ю. П. Зинченко. – М.: Издательство МГУ, 2023. – 383 с. – Текст: непосредственный.

4. Немов, Р. С. Общая психология. Введение в психологию / Р. С. Немов. – М.: Юрайт, 2024. – 728 с. – Текст: непосредственный.

5. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2024. – 412 с. – Текст: непосредственный.

@ Ильина Е.В., Томилова С.А., 2026

УДК 005.8

КОНЦЕПЦИЯ, СТРУКТУРА И МОДЕЛЬ ПРОЕКТНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Карашева Алина Евгеньевна, Портнягина Анастасия Михайловна

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается понятие проектного интеллекта как интегральной характеристики личности обучающегося, обеспечивающей эффективную реализацию проектной деятельности. Предлагается модель проектного интеллекта, включающая инструментальный, социальный и личностный компоненты. Представлены результаты эмпирического исследования уровня сформированности проектного интеллекта у студентов первого курса, выявляющие преимущественно низкий уровень их развития.

Ключевые слова: *проектный интеллект, обучающиеся вуза, проектная деятельность*

CONCEPT, STRUCTURE AND MODEL OF PROJECT INTELLIGENCE

Karasheva Alina Evgenievna, Portnyagina Anastasia Mikhailovna

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

This article examines the concept of project-based intelligence as an integral characteristic of a student's personality that ensures the effective implementation of project-based activities. A model of project-based intelligence is proposed, including instrumental, social, and personal components. The results of an empirical study of the development of project-based intelligence in first-year students are presented, revealing a predominantly low level of development.

Keywords: *project intelligence, university students, project activities*

Успех современного студента зависит не только от совокупности знаний, полученных в ходе обучения, но и практических способностей получать и анализировать информацию из различных источников, умений взаимодействовать с другими людьми, работать в команде. Основой любого профессионала сегодня можно выделить умение менять сферы деятельности. На смену традиционным методам обучения приходит компетентностный подход, реализация которого не возможна без обучения на основе учебных проектов.

Полезность проектной деятельности определяется способностью обучающегося комплексно использовать инструментальные, социальные и личностные ресурсы. В связи с этим особое значение приобретает понятие «проектный интеллект», которое объединяет компоненты и является фундаментом эффективной проектной работы.

В самом широком понимании «проектом» называют продукт/действие, имеющее определённые ожидания и намеченный план по реализации. Несмотря на это, наиболее знакомое значение – учебно-познавательная/творческая/игровая деятельности коллектива для выполнения общей цели, при использовании согласованных методов, и направленное на достижение совместного результата.

Под проектной деятельностью обучающихся вуза мы будем понимать мотивированную деятельность студентов для решения запланированной теоретически или практически значимой проблемы, результат которой представлен в виде нового продукта [6 – С. 11.].

Проектирование позволяет формировать и развивать у обучающихся необходимые профессиональные качества; подбирать и использовать необходимые методики и инструмен-

ты; научиться выдвигать гипотезы, обрабатывать результаты, делать обоснованные заключения. Как элемент компетентностного подхода оно также способствует преобразованию теоретических знаний в практические навыки [4].

Мы предполагаем, что совокупность умений, развитие которых необходимо для проектной деятельности, образует «проектный интеллект», который служит фундаментом не только для качественного выполнения проектов, но и для формирования особого типа мышления, позволяющего целостно осмысливать и конструировать практико-ориентированную деятельность.

В науке нет единого понятия интеллекта. При всем разнообразии теорий и концепций, объединяя элементы в общий термин, под интеллектом понимается способность личности к эффективному решению бытовых и специальных задач, применяя анализ информации и мобилизация уже закрепленных знаний и приобретенных навыков. Большинство ученых утверждают, что он является комплексным качеством: интеграция врожденных способностей и полученного опыта [8].

Интеллект принято считать относительно устойчивой структурой познавательной деятельности личности, позволяющая адекватно взаимодействовать с окружающей действительностью. Часто под ним понимают «общую способность решать задачи разного рода, соответствующие различным ситуациям, и успешно приспосабливаться к требованиям, диктуемые этими ситуациями» [11 – С. 58.].

В контексте образовательной и профессиональной деятельностей особое значение приобретает интеллект, который проявляется в процессе целенаправленного проектирования и реализации изменений в окружающей среде. В этом случае интеллектуальные процессы демонстрируют как обработку информации, так и интеграцию регулятивных (постановка целей, планирование, корректировка задач) и личностных (мотивация, ответственность, рефлексивность) ресурсов обучающихся.

На основе анализа определений «проекта» и «интеллекта» можно вывести новое понятие «проектный интеллект», которое обозначает интегральную характеристику личности, отражающую способность осознавать, моделировать и реализовывать проекты различного вида, уровня сложности и направления деятельности. Проектный интеллект представляет собой объединение инструментальных (формирование цели), социальных (координирование совместной деятельности) и личностных (ответственность за выполнение, внутренний стимул, анализ результатов) компетенций, обеспечивающие эффективное решение проектных задач в условиях неопределённости и ограниченности ресурсов, а также готовность к принятию обоснованных решений, прогнозированию результатов и осмыслению проделанной работы. Он не является врождённым и не способен формироваться в бытовых условиях без внешнего воздействия. Развитие проектного интеллекта возможно при включении субъекта в реальные проектные ситуации, а важным условием выступает системная работа над улучшением навыков выполнения основных составляющих проектной деятельности: цель и ресурсы, климат внутри команды, а также личностные компетенции участников. (Рис. 1)

Для практического применения необходимо выделить конкретные составляющие, которые помогут выстроить план работы по развитию каждого компонента.

I) Целеполагание является представлением идеального результата или бессознательным стремлением, на которое направлена вся деятельность обучающихся в процессе проектирования. Многие авторы дают разные определения «цели» проекта, но в большинстве случаев утверждается, что она отвечает на вопрос: каким участники видят ожидаемый результат? В итоге можно вывести такое понятие: цель – желаемый исход участников проектной деятельности за определенный промежуток времени.

Целеполагание в первую очередь зависит от глубины познания той деятельности, в которой реализуется проект. Цель выступает «моделью будущего», которая со временем должна становится более детализированной и точной [3 – С. 56].

Постановка цели – является для обучающихся вуза одним из самых сложных этапов проектирования, и чаще всего встречаются такие ошибки [1].

1. Отсутствие логики в последовательности методологического аппарата. Когда для начала выполняется вся работа, а только потом составляются проблематика проекта, цель, задачи и т.д.

2. Не соответствие теме исследования. Цель должна быть не сильно узкой (это подразумевают под собой задачи), но и не слишком широкой, поскольку представленные материалы проекта могут не охватывать все аспекты. Также бывают случаи, когда цель полностью копирует предмет работы.

3. Слишком идеализированный итог. Любая цель должна быть достижимой участниками деятельности и предусматривать конечный результат работы.

Рисунок 1 – Компоненты проектного интеллекта

II) Проектирование в большинстве случаев представляет собой групповую деятельность, где важное значение необходимо отводить коммуникации между обучающимися. Взаимодействие участников команды может быть, как формальным (направлено на решение определенных задач; ограничено от информационного потока; отражает иерархическую структуру), так и неформальным (ярко выражена потребность в общение, желание быть членом коллектива).

Создание благоприятного микроклимата, партнерской атмосферы и дружеских отношений между участниками образовательного процесса на протяжении всей реализации проекта – один из ключевых условий качественного осуществления проектной деятельности. Взаимодействие внутри команды и за её пределами, построенное на доверие, уважение и взаимной поддержки способно качественно влиять на интерес во время работы.

Важно отметить, что хорошее отношение должно быть не только между обучающимися, но и с педагогами и кураторами. Партнерство между студентами и преподавателями, сходство представлений и желаний способно создать те условия, благодаря которым обучающиеся будут продолжать заниматься проектной деятельностью на данном этапе, а также повысят интерес в дальнейшем.

Сплоченность участников проектной деятельности способна привести к более эффективным и позитивным результатам работы.

Первым этапом коммуникации участников проектной деятельности является командообразование. Наиболее востребованным способом разделения ролей называют методику Р.М. Белбина, где основное преимущество – установление сильных сторон участников, при

этом можно выделить несколько ведущих ролей, что поможет в случае необходимости заменять отсутствующих [2].

III) Личностные компетенции, которые мы рассматриваем в качестве составляющих проектного интеллекта – мотивация, критическое мышление, рефлексия.

Мотивация проектной деятельности понимается как частный вид мотивации с необходимость участия в реализации проекта. Направление влияния и развития мотивов обучающихся определяется особенностью специализации деятельности и самих субъектов.

Ведущую роль в создание проекта необходимо отдать задаткам, увлечениям и творческим интересам студентов. Только при наличии высокого уровня мотивации они смогут развивать навыки, проявлять самостоятельность. Поэтому наиболее эффективным вариантом для обучающихся будет – произвольная мотивация (когда мотив вызван без влияния внешних условий) и внутренняя мотивация (интерес непосредственно к самой деятельности) [7 С. 30].

Подготовка обучающихся к проектной деятельности с учётом особенностей будущей профессии и личной мотивации представляет собой процесс модернизации мыслительных и практических знаний и умений в устойчивое профессиональное качество – проектную компетентность. Здесь проектирование выступает одним из ключевых механизмов развития личности, поскольку выполняет двойную функцию: является одновременно и целью, и эффективным средством личностного роста.

Критическое мышление – «использование когнитивных техник и методов суждений, которые увеличивают вероятность достижения желаемого результата» [9 – С. 6]. Это такой компонент человеческой деятельность, к которому прибегают при анализе изученного, обработке результатов исследования и построению выводов работы. Формирование навыков критического мышления является фундаментом структурирования текстов, постановки проблемы и цели проекта. Основная цель развития критического мышления – обоснованное взаимодействие как внутри команды, так и на внешний круг зрителей [5].

Рефлексия – основная составляющая любого этапа проектирования и проектного интеллекта в том числе, так как объединяет все предыдущие элементы в общую взаимосвязь.

Она представляет собой «обращение назад» – осознание проделанного пути. При этом рефлексия выступает как источник нового знания.

Рефлексия является тем механизмом, с помощью которого человек учится осмысливать и сопоставлять собственные желания с ожиданиями команды и на этой основе выстраивать стратегию поведения и действий. Социальная рефлексия способствует не просто осознанию самого себя, но и пониманию, как видят тебя окружающие, чем ты можешь быть полезен в совместной работе [10].

Развитие компонентов проектного интеллекта у обучающихся представляет собой трансформацию личностных, мыслительных и практических знаний и умений в устойчивое профессиональное качество.

Для диагностики уровня проектного интеллекта обучающихся были выбраны студенты 1 урса СибГУ им. М.Ф. Решетнева по специальности «Психология трудовой деятельности» и подобрана батарея методик, а именно:

- для оценки уровня целеполагания: авторская методика по изучению навыков составления целей по SMART (задача обучающихся исходя из представленных условий сформировать цель);

- для оценки коммуникативного взаимодействия: авторская методика на анализ эффективного применения командных ролей;

- для оценки личностного компонента: комплект из трех методик изучения мотивации в деятельности человека (Т. Элерс, Г. Шуберт), методика уровня выраженности и направленности рефлексии (М. Грант).

В исследовании приняло участие 30 респондентов в возрасте 18-20 лет. Обработка показала следующие результаты.

Методика постановки цели по SMART показала, что 26 участников не владеют данным инструментом и имеют низкий уровень целеполагания, 4 респондента получили средние результаты – при постановке цели они учитывали составляющие правильного планирования.

Социальные компетенции у респондентов были таковыми: группа прошла тест Белбина и разделилась на 4 команды в соответствии со своими ролями. Диагностика эффективного использования способностей и задач показала, большая часть участников (76% – 23 человека) понимает, какую деятельность необходимо выполнять какому члену команды, обосновали, кто может заменить ту или иную роль. Оставшиеся 7 человек имели трудности с разделением обязанностей и осознанием своей функции в работе над проектом.

Анализ личностных компетенций показал следующие результаты.

По методикам мотиваций получилось, что:

- достижение успеха у 5 участников на низких показателях, у 12 на средних, 10 имеют умеренно высокие и 3 респондента обладатели высокого уровня;
- избежание неудач у 5 респондентов на низком, у 11 на среднем, у 4 на высоком и у 10 на слишком высоких уровнях;
- склонность к риску у 11 выражена с осторожностью, у 10 средние значения, 4 определенно склонны к риску и 5 имеют яркую выраженность.

По методике выраженности и направленности рефлексии оптимальное сочетание саморефлексии и социорефлелексии выявлено у 47% (14 участников) – им присуще оценочная и аналитическая деятельность субъективных характеристик (мотивы и действия участников) и собственного сознания. Отсутствие оптимального сочетания выявлено у 53% (16 респондентов), что говорит о трудностях соотношении действий и анализа.

Исследование компонентов проектного интеллекта показало преимущественно низкий уровень его сформированности у обучающихся.Они обладают всеми необходимыми ресурсами для развития компонентов, однако потенциал без должного воздействия может остаться нераскрытым. Перед учебными организациями встает важная задача: организовать образовательный процесс так, чтобы повлиять на формирования и развитие проектного интеллекта.

Развитие проектного интеллекта можно назвать главной функцией обучения современного студента. Выделенные компоненты модели – умение планировать, способность к сотрудничеству и рефлексия – отражают разные стороны сформированности личности: принятие ответственности за результат, выстраивание продуктивного взаимодействия сокомандников, корректирование задач выполнения и помощь участникам. Вуз – среда не только для профессионального развития, но и личностного, а также самореализации обучающихся. Основная идея формирования проектного интеллекта заключается как в развитии индивидуальных качеств студентов, так и способности к нестандартным решениям и применению проектов в разных сферах деятельности.

Библиографические ссылки:

1. Аксютина, З. А. Методология психолого-педагогических исследований: целевые ориентиры : учебное пособие для вузов / З. А. Аксютина, А. Н. Ильин, Т. Ю. Удалова. – 2-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Лань. – 2025. – 136 с. Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: https://e.lanbook.com/book/445232 (дата обращения: 13.04.2026).

2. Звягинцева, О. С. Командная работа и коммуникации : учебное пособие / О. С. Звягинцева. – Ставрополь : СтГАУ. – 2019. – 184 с. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: https://e.lanbook.com/book/169725 (дата обращения: 14.04.2026).

@ Карашева А.Е., Портнягина А.М., 2026

УДК 159.9.072

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Даниил Евгеньевич Картамышев, Елена Олеговна Аболина

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация

Статья представляет собой исследование понятий и механизмов формирования психологического здоровья студентов, сочетая теоретические подходы и эмпирическое исследование на 25 участниках из профильных направлений. В работе анализируются две методики — «Спектр психологического здоровья» (МНС) и «Индивидуальная модель психологического здоровья», и сделан вывод о том, что они дополняют друг друга; на основе этого даны рекомендации по программам поддержки, и личностному росту.

Ключевые слова: *психологическое здоровье, студенты, самоопределение, идентичность, развитие личности, благополучие, подходы к исследованию психологического здоровья, спектр психологического здоровья, методика МНС, индивидуальная модель психологического здоровья, профессиональное развитие студентов, социально-психологические факторы, регуляция и адаптация, жизненный цикл, кризисы идентичности, отечественные и зарубежные учёные, методики исследования психического здоровья, межличностные отношения.*

FEATURES OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL HEALTH

Daniil Evgenievich Kartamyshev, Elena Olegovna Abolina

Siberian State University of Science and Technology named after Academician M. F. Reshetnev, Russian Federation

The article is a study of the concepts and mechanisms of the formation of students' psychological health, combining theoretical approaches and an empirical study on 25 participants from specialized areas. The work analyzes two methods – the "Spectrum of psychological health" (MNS) and the "Individual model of psychological health", and concludes that they complement each other; based on this, recommendations are given on support programs, and personal growth.

Keywords*: psychological health, students, self-determination, identity, personality development, well-being, approaches to the study of psychological health, the spectrum of psychological health, the MNS method, the individual model of psychological health, professional development of students, socio-psychological factors, regulation and adaptation, life cycle, identity crises, domestic and foreign scientists, methods of studying mental health, and interpersonal relationships.*

Психологическое здоровье – это состояние благополучия, при котором человек способен реализовать свой потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно работать, вносить вклад в свое сообщество, а также успешно адаптироваться к изменяющимся условиям. Это не просто отсутствие психических расстройств, а активное состояние, позволяющее жить полноценной и осмысленной жизнью.

Вопросы психологического здоровья рассмотрены в работах Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский, Э.Ф. Зеер, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Э. Эриксон, Д. Марсия, Д. Левинсон, Р. Хэвигхерст, К. Роджерс, А. Бандура.

Изучением подходов психологического самоопределения занимались Э. Эриксон,

А.В. Петровского , Д.И. Фельдштейна, Э.Ф. Зеер, К.Р.Роджерс.

Исследованием психологии профессионального развития студентов занимались Э.Ф. Зеер, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна.

Психологические подходы к изучению психологического здоровья:

1. Психоаналитический подход: рассматривает психологическое здоровье как результат успешного разрешения внутренних конфликтов между инстинктивными влечениями (Ид), требованиями реальности (Эго) и моральными нормами (Супер-Эго). Здоровое функционирование предполагает сильное Эго, способное эффективно справляться с реальностью, регулировать импульсы и использовать зрелые защитные механизмы. Нарушения здоровья связываются с фиксациями на определенных стадиях развития, неразрешенными травмами детства и вытесненными бессознательными процессами (З. Фрейд, Э. Эриксон).

2. Гуманистический подход: акцентирует внимание на врожденной способности человека к самоактуализации и росту. Психологическое здоровье рассматривается как состояние, при котором индивид находится в гармонии с собой, обладает высокой степенью конгруэнтности (соответствия Я-реального и Я-идеального), позитивным самоотношением, способен реализовать свой потенциал и ощущать осмысленность жизни. Важны свобода выбора, ответственность и поиск смысла (К. Роджерс, А. Маслоу).

3. Когнитивный подход: связывает психологическое здоровье с рациональными и адаптивными мыслительными процессами. Здоровый человек обладает реалистичным восприятием себя и мира, способен к логическому мышлению, эффективному решению проблем и конструктивной интерпретации событий. Нарушения здоровья часто обусловлены иррациональными убеждениями, когнитивными искажениями и неадаптивными схемами мышления, которые приводят к негативным эмоциям и поведению.

4. Деятельностный подход: рассматривает психологическое здоровье как результат активной, осмысленной и продуктивной деятельности, направленной на преобразование мира и себя. Здоровый человек включен в значимую деятельность, ставит и достигает цели, что способствует развитию его личности, формированию устойчивого самосознания и ощущения наполненности жизни. Отсутствие такой деятельности или ее неконструктивный характер могут привести к отчуждению и нарушениям благополучия (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

5. Социально-психологический и социокультурный подходы: подчеркивают влияние социального окружения, межличностных отношений и культурных факторов на психологическое здоровье. Здоровый индивид способен к построению позитивных отношений, имеет адекватную социальную поддержку, успешно адаптируется к социуму и реализует себя в рамках культурных норм, сохраняя при этом индивидуальность. Социальная изоляция, конфликты и неадаптивные социальные роли могут негативно влиять на психическое благополучие [12,13,14]

В.А. Ананьев предлагает анализировать аспекты психологического здоровья через концепцию совершенствования. Он отмечает, что «осознание и контроль над своим поведением, эмоциями и мыслями способны помочь человеку не только поддерживать оптимальный вес, но и налаживать гармоничные отношения в семье и интимной жизни, а также избавляться от привычек, препятствующих полноценной жизни. Таким образом, углубляя наше понимание и улучшая психологическую составляющую здоровья, мы можем не только предотвращать болезни и укреплять общее состояние, но и способствовать всестороннему развитию личности наряду с её здоровьем» [2].

Г.С. Никифорова рассматривает психологию здоровья как самостоятельную дисциплину, акцентируя внимание на связи между психологическим благополучием, образом жизни и гармонией личности. Она подчеркивает, что здоровье включает не только отсутствие заболеваний, но и активное стремление к гармонии в различных сферах жизни, таких как

эмоциональная, социальная и физическая. Никифорова исследует, как различные аспекты жизни влияют на общее состояние человека и его психическое здоровье [9].

В процессе глубокого анализа категории особенностей психологического здоровья, данное понятие традиционно рассматривается как жизненная сила индивида, его способность к адаптации и развитию в условиях, которые могут быть не всегда благоприятными, но являются привычными для большинства людей. Это здоровье можно определить как полноценное функционирование психического аппарата, позволяющее человеку выживать, адаптироваться и расти. Психологическое здоровье, в свою очередь, описывает индивида как активного участника своей жизнедеятельности, который управляет своими внутренними ресурсами и способностями [9].

Состояние психологического здоровья является результатом последовательного процесса интеграции индивида в общечеловеческую сущность, что способствует его саморазвитию и улучшению самосознания. Человечность, как ключевая характеристика психологического здоровья, проявляется в устойчивости к жизненным трудностям и стремлении к качеству жизни, а также в воле к совершенствованию во всех аспектах существования. В контексте христианской культуры человечность выражается через личностный подход к жизни, который подразумевает свободный, осознанный и ответственный выбор поведения, основанный на ценностно-смысловом самоопределении индивида [1].

В концепции К. Кейза подчёркнуто три взаимосвязанных компонента благополучия – эмоциональное, психологическое и социальное; здоровье понимается как наличие высокого уровня во всех трёх областях. Эти подходы не взаимоисключающие и применяются в разных контекстах: клинике, мониторинге благополучия населения и оценке программ поддержки психического здоровья [13].

Советский взгляд на психологическое здоровье формировался через концепции регуляции и адаптации в социально‑культурной среде. Л.С. Выготский считал, что здоровье – это способность развиваться и учиться через социальное взаимодействие и культурные инструменты, с формированием высших психических функций через интериоризацию и активное сотрудничество в группе [4].

Л.Д. Демина в своей монографии рассматривает психологическое здоровье как сложную многофакторную систему. Она выделяет несколько ключевых факторов, таких как соответствие возрастной зрелости и ощущение стабильности в месте проживания. Важным аспектом является степень совпадения субъективных образов с реальностью, а также гармония между восприятием обстоятельств и отношением к ним. Критерии адекватности, такие как реакция на внешние раздражители и способность к самокоррекции поведения, играют значительную роль в оценке психологического здоровья [11].

А.Е. Денисова в своей работе акцентирует внимание на значении перинатального периода для формирования здоровья человека. Она утверждает, что ранние этапы развития играют ключевую роль в дальнейшем здоровье и благополучии индивида. Это подчеркивает необходимость учитывать биологические и социальные факторы уже на самых ранних этапах жизни [6].

С целью определения особенностей психологического здоровья студентов был проведено эмпирическое исследование.

В исследование приняли участие студенты обучающиеся по направлению специальности психологии, педагогики и социальной работы. Выборку испытуемых составили 25 студентов.

В ходе исследования был применён опросник по оценки психологического здоровья студентов «Спектр психологического здоровья, МНС» и методика «Индивидуальная модель психологического здоровья».

Основной целью методики «Спектр психологического здоровья, МНС» является выявление уровней психологического здоровья, определение факторов, влияющих на психоэмоциональное состояние, а также помощь в разработке рекомендаций для улучшения ка-

чества жизни и повышения уровня психологического благополучия. Испытуемому необходимо ответить на 14 представленных вопросов, ответ на который должен содержать да/нет.

Также была подобрана вторая методика «Индивидуальная модель психологического здоровья» для выявление индивидуальной модели психологического здоровья.

Анализ результатов исследования:

Были получены следующие результаты, полученные по методике «Спектр психологического здоровья, МНС».

Средние результаты прохождения участниками опросника изображены на рисунке 1.

Рисунок 1- Общие результаты по опроснику «Спектр психологического здоровья, МНС»

Согласно этим результатам:

По первой методике (MNC) у большинства студентов выражены средние (28%) и выше среднего (24%) уровни психологического здоровья; значимая часть - в диапазоне высокого, и небольшая доля - в диапазонах ниже среднего/низком. Это может указывать на общее благополучие, но есть заметные вариации: 2 человека с очень высоким уровнем (8%) и 2 человек с низким уровнем (8%). В группе стоит обратить внимание на студентов с баллами ниже среднего, где результат составляет (16%) и низкими (8%) (испытуемый 9, испытуемый 10, испытуемый 13, испытуемый 18, испытуемый 19, испытуемый 23) и рассмотреть поддержку в виде консультаций или групповых занятий по стресс-менеджменту.

Далее мы рассмотрим результаты методики «Индивидуальная модель психологического здоровья».

Рисунок 2- Общие результаты по методике «Индивидуальная модель психологического здоровья»

Согласно полученным результатам:

По второй методике (Индивидуальная модель психологического здоровья) результат большей части участников равен среднему уровню (44%) или высокому (36%). Это говорит о достаточно сбалансированной индивидуальной модели психологического здоровья в этой

выборке и меньшей доле лиц с низким уровнем, который составил (20%) у (5 участников). Однако 11 участников - только в среднем диапазоне - может свидетельствовать о наличии потенциала для развития конкретных аспектов психического здоровья (например, эмоциональной устойчивости, мотивации к обучению и др.). Рекомендуется развивать программы личностного роста, коммуникационные навыки и умение управлять стрессом.

Таким образом, при сопоставлении двух методик: в целом участники с высоким уровнем (24%) и очень высоким уровнем, который равен (28%) по MNC часто совпадают с более высокими значениями по результатам методики «Индивидуальной модели психологического здоровья» 9 испытуемых имеют высокий/выше среднего по MNC и высокий по второй методике). Но есть расхождения: например, некоторые участники с диапазонами средний/ниже среднего по MNC могут демонстрировать средний уровень по второй методике. Это подчёркивает, что две методики охватывают разные аспекты психологического здоровья и их следует использовать вместе для более всесторонней картины.

Библиографические ссылки:

1. Алешичева, А.В. Психологическое здоровье личности: монография //А.В. Алешичева. – Москва : Когито-Центр, 2019 – 215 с. – Текст : электронный // Litres.ru [сайт]. – URL: https://onlinereads.net/bk/66175035-psihologicheskoe-zdorove-lichnosti-monografiya (дата обращения: 02.03.2026).

2. Ананьев, В.А. Основы психологического здоровья//В.А. Ананьев. – Санкт-Петербург : Речь, 2006 – 384 с. – Текст : электронный // Studmed.ru [сайт]. URL: https://vk.com/doc125032950 (дата обращения: 02.03.2026).

3. Безуглая, Т.И. Становление проблемы психологического здоровья / Т.И. Безуглая // Прикладная психология. – 2020. – Текст: электронный // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-problemy-psihologicheskogo-zdorovya (дата обращения: 02.03.2026).

4. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Текст: непосредственный.

5. Демина, Л.Д. Психологическое здоровье личности: монография //Л.Д. Демина. – Барнаул : АлтГУ, 2014 – 140 с. – Текст : электронный // Koob.ru [сайт]. – URL: http://elibrary.asu.ru/xmlui/handle/asu/971?show=full (дата обращения: 02.03.26)

6. Денисова, А.Е. Психология здоровья: монография //А.Е. Денисова. – Тольятти : Издательство ТГУ, 2012 – 68 с. – Текст : электронный // Litres.ru [сайт]. – URL: https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/290/1/Денисова%201-51-12.pdf (дата обращения: 03.03.26).

7. Иванова, М.Г. Структурные, функциональные и динамические характеристики психологического здоровья личности : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Иванова Мария Геннадьевна ; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2010. – 23 с. – Текст : электронный // New-disser.ru [сайт]. – URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01004749178.pdf (дата обращения: 03.03.2026).

8. Никифорова, Г.С. Психология здоровья // Г.С. Никифорова. – Санкт-Петербург : Питер, 2006 – 607 с. – Текст : электронный // Litres.ru [сайт]. – URL: https://worldpsychology.ru/wpcontent/uploads/2013/09/138582_525AD_nikiforov_g_s_psihologiya_zdorovya_uchebnik_dlya_vuzov.pdf (дата обращения: 03.03.2026).

9. Панкратов, В.Н. Саморегуляция психического здоровья // В.Н. Панкратов – Москва : Издательство института психотерапии, 2001 – 212 с. – Текст : электронный // Loiro.ru [сайт]. – URL: http://sf2b266500db4a2f3. (дата обращения: 04.03.2026).

10. Рубанова, Е.Ю. Взаимосвязь психического здоровья личности и субъективной оценки качества жизни: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : диссертация на соискание ученой степени кандидата

психологических наук / Рубанова Евгения Юрьевна ; Дальневосточный государственный университет путей сообщения. – Хабаровск, 2004. – 43 с. – Текст : электронный // New-disser.ru [сайт]. – URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01002629839.pdf (дата обращения: 05.03.2026).

11. Скуднова, Т.Д. Психологическое здоровье человека: междисциплинарный подход / Т.Д. Скуднова // Прикладная психология. – 2018. – Текст: электронный // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-cheloveka-mezhdistsiplinarnyy-podhod (дата обращения: 12.03.2026).

12. Слободчиков, В.И. Интегральная периодизация общего психического развития // В.И. Слободчиков – Москва : Издательский центр «Академия», 2005 – 56 с. – Текст : электронный // http://author-club.org/media/files (дата обращения: 12.03.2026).

13. Уманец, И.А. Теоретический аспект проблемы психического здоровья личности / И.А. Уманец // Прикладная психология. – 2014. – Текст: электронный // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-aspekt-problemy-psihicheskogo-zdorovya-lichnosti (дата обращения: 10.03.2026).

© Картамышев Д. Е., Аболина Е.О., 2026

УДК 159.9

КАРЬЕРНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Георгий Александрович Катальников, Игорь Витальевич Гудовский

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена теоретическому анализу проблемы карьерных представлений о профессиональной деятельности педагогов-психологов. Актуальность исследования обусловлена трансформацией рынка труда, неопределенностью профессиональных перспектив и возрастающими требованиями к качеству психологической помощи в системе образования, что делает необходимым формирование у будущих специалистов осознанных и реалистичных представлений о собственном профессиональном пути.

Ключевые слова: *карьерные представления, педагог-психолог, профессиональная деятельность, карьерные ориентации, помогающие профессии.*

CAREER IDEAS ABOUT PROFESSIONAL ACTIVITIES OF PSYCHOLOGY TEACHERS

Georgy Aleksandrovich Katalnikov, Igor Vitalievich Gudovskiy

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of career perceptions of professional activities of teachers-psychologists. The relevance of the study is due to the transformation of the labor market, the uncertainty of professional prospects and the increasing requirements for the quality of psychological assistance in the education system, which makes it necessary to form future specialists' conscious and realistic perceptions of their own professional path.

Keywords: *career perceptions, teacher-psychologist, professional activity, career orientations, helping professions*

В условиях динамичных социально-экономических преобразований, высокой неопределенности рынка труда и трансформации ценностных ориентаций современного общества проблема профессионального становления личности приобретает особую значимость. Одним из ключевых аспектов этого процесса выступают карьерные представления, которые являются не просто отражением объективной реальности, а сложным психологическим конструктом, регулирующим профессиональное поведение, целеполагание и стратегии самореализации человека на протяжении всего трудового пути. Особую актуальность анализ карьерных представлений приобретает при обращении к помогающим профессиям, и в частности – к деятельности педагога-психолога, поскольку именно в этой сфере субъективные представления о профессиональном будущем во многом определяют эффективность работы с другими людьми и уровень социальной ответственности специалиста.

В современной психологической науке наблюдается смещение акцента с изучения карьеры как внешней траектории должностного продвижения на исследование внутренних, субъективных детерминант этого процесса. В широком смысле карьера понимается как последовательность развития человека в основных сферах жизни – трудовой, семейной, творческой, характеризуемая динамикой социально-экономического положения и статусно-

ролевых характеристик [11]. В более узком, и наиболее часто используемом в психологии труда смысле, карьера связывается с продвижением личности в трудовой деятельности, с ее профессиональным ростом и развитием. Традиционно сложились два основных подхода к пониманию карьеры: классический, рассматривающий карьеру как объективную траекторию должностного и квалификационного роста, и субъектный, акцентирующий внимание на индивидуальном восприятии и оценке человеком своего профессионального пути [1]. Именно в рамках субъектного подхода понятие «карьерные представления» приобретает ключевое значение, поскольку карьера здесь предстает не просто как последовательность работ, а как субъективно осмысленная траектория, наполненная личностными смыслами и ценностями [4].

Понятие «карьерные представления» тесно связаны с более широкой категорией «профессиональные представления», которые являются сложными когнитивными образованиями, включающими знания о профессии, ее требованиях к человеку, а также образ себя как профессионала [5]. Карьерные представления, в свою очередь, являются частью этих профессиональных представлений и фокусируются на динамическом аспекте – на образе профессионального пути, его этапах, целях и средствах их достижения. В структуре карьерных представлений можно выделить несколько взаимосвязанных компонентов. Когнитивный компонент включает в себя знания человека о мире профессий, о возможных путях карьерного роста, о требованиях, предъявляемых к специалисту, а также представления о себе как субъекте карьеры. Эмотивно-оценочный компонент отражает субъективное отношение к различны аспектам карьеры, ее эмоциональному привлекательность или непривлекательность, а также самооценку своей карьерной успешности и компетентности. Поведенческий компонент проявляется в готовности к определенным карьерным действиям, в построении карьерных планов и стратегий, в настойчивости при достижении профессиональных целей [7].

Наиболее разработанной в операциональном плане является концепция «карьерных ориентаций», введенная Э. Шейном. Под карьерными ориентациями понимается устойчивый элемент структуры личности, система ценностных ориентаций, социальных установок и интересов, определяющая выбор человеком пути своего профессионального развития и те сферы деятельности, в которых он наиболее мотивирован реализовать себя [9;10]. Э. Шейн рассматривал карьерные ориентации как своего рода «стержень», от которого человек не готов отказаться даже в случае вынужденного выбора. Согласно этой модели, в структуре личности могут доминировать одна или несколько из восьми карьерных ориентаций. Люди с ориентацией на профессиональную компетентность стремятся стать мастерами своего дела, достичь высокого уровня мастерства и признания в конкретной профессиональной области. Ориентация на менеджмент связана с потребностью управлять, координировать деятельность других людей, нести ответственность за конечный результат и принимать решения. Ориентация на автономию отражает стремление к свободе от организационных правил, предписаний и ограничений, готовность отказаться от продвижения по службе ради сохранения независимости. Ориентация на стабильность (места работы и места жительства) обусловлена потребностью в безопасности и предсказуемости жизни. Люди с ориентацией на служение ставят на первое место работу с людьми, помощь другим, служение человечеству. Ориентация на вызов характеризуется ценностью конкуренции, победы над другими, преодоления трудных препятствий и решения сложных задач. Ориентация на интеграцию стилей жизни отражает стремление человека к балансу и гармонии между различными сторонами жизни – карьерой, семьей, саморазвитием, хобби. Наконец, ориентация на предпринимательство характеризуется стремлением создавать новые организации, товары или услуги [9;10].

Формирование карьерных представлений детерминировано совокупностью факторов: индивидуально-личностных, социально-средовых, образовательных и нормативно-правовых. Социальные факторы включают общественные нормы и стереотипы относительно успешной

карьеры, социально-экономическую ситуацию в стране и на рынке труда, а также влияние семьи и ближайшего окружения [5]. Культурный контекст задает определенные рамки для понимания того, что такое «хорошая» карьера и какими путями она достигается [8]. Психологические факторы играют ключевую роль в формировании карьерных представлений, при этом особое значение имеют особенности мотивационно-потребностной сферы, ценностные ориентации, самооценка, локус контроля, уровень притязаний и другие черты личности. Взаимосвязь карьерных ориентаций и личностных характеристик подтверждена многими исследованиями [6]. Например, люди с внутренним локусом контроля, верящие в свою способность влиять на события, чаще строят активные карьерные стратегии и планируют свое будущее, в то время как люди с внешним локусом контроля склонны полагаться на обстоятельства и удачу [5]. Образовательные факторы также играют огромную роль в формировании адекватных и реалистичных карьерных представлений: система профессионального образования, и особенно высшая школа, выступает важнейшим институтом, где студент не только получает профессиональные знания, но и знакомится с реальными условиями будущей деятельности.

Структура профессиональной деятельности педагога-психолога включает несколько взаимосвязанных направлений: психологическая диагностика, коррекционно-развивающая работа, психологическое консультирование, психологическая профилактика и психологическое просвещение [2]. Каждое из этих направлений имеет свои специфические цели, задачи и методы реализации. Психологическая диагностика выступает в роли начального и одного из ключевых звеньев, направленного на получение своевременной и объективной информации об индивидуально-психологических особенностях детей. Коррекционно-развивающее направление ориентировано на активное воздействие с целью преодоления или ослабления недостатков в развитии, а также раскрытия потенциальных возможностей ребенка. Психологическое консультирование представляет собой особый вид профессиональной помощи, ориентированный на оказание поддержки участникам образовательного процесса в решении широкого круга вопросов, связанных с обучением, воспитанием, развитием и межличностными отношениями. Психологическая профилактика и психологическое просвещение направлены на предупреждение возможных нарушений в развитии, создание условий для сохранения психологического здоровья и повышения психологической культуры всех участников образовательного процесса.

Развитие карьерных представлений – это динамический процесс, который проходит через несколько этапов. На этапе выбора профессии представления о карьере носят общий, часто романтизированный характер. В период профессионального обучения они конкретизируются, наполняются реальным содержанием, происходит их «привязка» к конкретной профессиональной деятельности. Студенты начинают задумываться не только о том, кем они будут, но и о том, как они будут строить свою карьеру, с чего начнут, каких высот могут достичь. На этапе профессиональной адаптации и первичной профессионализации карьерные представления корректируются под влиянием практического опыта, столкновения с реальными требованиями работодателей и особенностями организационной культуры. Наконец, на этапе зрелой профессиональной деятельности они могут становиться гибкими или, наоборот, ригидными, что может приводить к профессиональным деформациям [3]. Таким образом, карьерные представления педагогов-психологов выступают интегративным регулятором профессионального развития, аккумулирующим ценностно-смысловые ориентации, образы возможных траекторий и механизмы самореализации. Сформированные реалистичные карьерные представления выступают необходимым условием успешного вхождения в профессию, обеспечивая профессиональное долголетие и устойчивость к выгоранию. Вместе с тем вопрос о том, какие именно типы карьерных представлений обусловливают успешность профессиональной адаптации и выбор конкретных карьерных стратегий у будущих педагогов-психологов, остается недостаточно изученным, что открывает перспективы для дальнейших теоретических и эмпирических изысканий в этой области.

Библиографические ссылки:

1. Дианов Р.К. Развитие теории карьеры: интегративная перспектива на основе идей П. Бурдье // Вестник Института социологии. 2025. Том 16. № 2. С. 168 – 188. –Текст: электронный.
2. Дубровина, И.В. Практическая психология образования: учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с. – Текст: электронный.
3. Поваренков, Ю.П. Структурно-уровневый подход к классификации кризисов профессионализации человека // Ярославский педагогический вестник. 2020. №2 (113). С. 131 – 139.– Текст: электронный.
4. Предеина М.В., Жукова Н.В. К вопросу исследования субъективной карьеры личности в контексте непрерывного образования // Психология. Психофизиология. 2023. Том 16. № 4. С. 47 – 57. –Текст:Профессиональные представления: электронный сборник научных трудов. № 14 / Под редакцией Е.И. Рогова. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Фонд науки и образования», 2022. 202 с. –Текст: электронный.
5. Профессиональные представления: электронный сборник научных трудов. № 14 / Под редакцией Е.И. Рогова. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Фонд науки и образования», 2022. 202 с. –Текст: электронный.
6. Тарасова, Д.С. Психологические факторы развития профессиональной карьеры личности /Д.С. Тарасова // ВЕСТНИК НАУКИ. – 2026. – Том 2. № 2.– Текст: электронный.
7. Терюшкова, Ю. Ю. Карьерные представления студентов с разным уровнем развития профессионального самоопределения / Ю. Ю. Терюшкова // Непрерывное образование: XXI век. – 2019. – Вып. 3 (27). –Текст: электронный.
8. Тома, Ж. В. Направленность профессионального воспитания студентов на основе их представлений о карьерных ожиданиях / Ж. В. Тома, С. В. Чистякова, В. Н. Емелин, Е. Ф. Кочеткова // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 4 (42). – С. 570-580.– Текст: электронный.
9. Чикер, В.А. Психологическая диагностика организации и персонала / В.А. Чикер. – СПб: Речь, 2004. – 176 с. – Текст: непосредственный.
10. Шейн, Э.Х. Организационная культура и лидерство / Пер. с англ. под ред. В.А. Спивака. – СПб: Питер, 2002. – 336 с. – Текст: непосредственный.
11. Шнейдер, Л.Б. Психология карьеры: учебник и практикум для вузов / Л.Б. Шнейдер, З.С. Акбиева, О.П. Цариценцева. 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 187 с.– Текст: электронный.

©Катальников Г.А., Гудовский И.В., 2026

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕРВОГО КУРСА ВУЗА

Полина Александровна Кибиткина, Игорь Витальевич Гудовский

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена проблеме развития навыков тайм-менеджмента у первокурсников, рассматриваемой в современных реалиях в социальных, психологических и педагогических науках. Обоснована особая роль студенческого возраста как критического периода,связанного с радикальным распадом существующих представлений, привычек, необходимостью изменить и реорганизовать свое поведение и деятельность. Рассматриваются возрастные особенности студентов с акцентом на психофизиологические и эмоциональные изменения, влияющие на здоровую жизнедеятельность. Обосновывается, что многогранный характер адаптации выступает ключевым условием успешной учебы, уверенности в себе и активности обучающихся.

Ключевыеслова:*тайм-менеджмент, студенты, адаптация, первокурсники, навыки тайм-менеджмента.*

DEVELOPING TIME MANAGEMENT SKILLS IN FIRST-YEAR UNIVERSITYSTUDENTS

Kibitkina Polina Aleksandrovna, Igor Vitalievich Gudovsky

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article is devoted to the problem of developing time management skills among first-year students, considered in modern realities in social, psychological and pedagogical sciences. The special role of the student age as a critical period associated with the radical disintegration of existing ideas, habits, and the need to change and reorganize one's behavior and activities is substantiated. The age characteristics of students are considered with an emphasis on psychophysiological and emotional changes affecting healthy life activity. It is substantiated that the multifaceted nature of adaptation is a key condition for successful learning, self-confidence and student activity.

Keywords: time management, students, adaptation, first-year students, time management skills

В условиях нестабильности рынка и растущей конкуренции навык эффективного использования имеющихся возможностей становится критически важным на индивидуальном, командном и организационном уровнях. Любая развивающаяся система, будь то живой организм или компания, сталкивается с ограниченностью ресурсов, среди которых время является одним из наиболее ценных и невосполнимых.

Тайм-менеджмент или управление временем – это систематическая деятельность по планированию, организации и контролю использования времени с целью повышения личной и профессиональной эффективности [5]. Он включает в себя совокупность методов, приемов и стратегий, направленных на рациональное использование времени, что в конечном итоге способствует достижению поставленных целей, снижению стрессовых ситуаций и повышению качества жизни.

К развитию тайм-менеджмента причастны как исторические личности, так и современные теоретики и практики: древнеримский философ Сенека, итальянский ученый Леон Альберти, американский государственный деятель Бенджамин Франклин, президент США Дуайт Эйзенхауэр и советский ученый Платон Керженцев внесли свой вклад в становление принципов управления временем. Среди современных авторов и экспертов можно выделить Дэвида Аллена, Стивена Кови, Глеба Архангельского и Брайана Трейси.

В переводе с английского языка «тайм-менеджмент» означает «управление временем». Тайм-менеджмент включает в себя всю совокупность технологий планирования работы сотрудника организации, которые применяются сотрудником самостоятельно для повышения эффективности использования рабочего времени и повышения подконтрольности возрастающего объема задач.

Сегодня в отечественном менеджменте существует множество подходов к трактовке термина «тайм-менеджмент».

По мнению А.Ю. Мыздриковой тайм-менеджмент – это технология [6]:

– направленная на организацию времени и повышение эффективности его использования (самое распространенное и общепризнанное определение);

– помогающая организовать деятельность, акцентируя внимание на необратимости времени (более широкое понимание);

– позволяющая использовать невосполнимое время вашей жизни в соответствии с целями и ценностями;

– представляющая собой определенный набор способов и методов, направленный на сокращение временных затрат и выполнение каких-либо дел без потери качества.

Г.А. Архангельский понимает под управлением временем управление собственной деятельностью, организацией выполнения задач и распределением всех ресурсов [1].

Д. Литвак отмечает, что тайм-менеджмент – это концепция, согласно которой слово *TIME* – это аббревиатура, обозначающая собственно время (*time*), информацию (*information*), деньги (*money*) и энергию (*energy*) [4]. По его утверждению, управление этими четырьмя вещами и осуществляется при управлении временем.

Управление временем может помочь рядом навыков, инструментов и методов, применяемых при выполнении конкретных задач, проектов и целей. Этот набор содержит в себе широкий спектр деятельности, а именно: планирование, распределение, постановку целей, делегирование, анализ временных затрат, мониторинг, организация, составление списков и расстановка приоритетов. Изначально управление относилось только к бизнесу или трудовой деятельности, но со временем термин расширился, включив необходимость самодисциплины в рамках личной деятельности.

Стоит понимать, что под понятием «тайм-менеджмент» не подразумевается ошибочно принятое представление, когда составляются бесконечные списки дел или регламентируется каждый шаг человека. Главное в управлении временем – достичь того темпа рабочей и повседневной активности, когда человек не чувствует на себе груза дедлайнов и стресса от постоянной спешки.

В современной литературе существует огромное количество принципов эффективного тайм-менеджмента. Рассмотрим основные из них [3]:

1. Планирование. Фундаментом тайм-менеджмента при любой работе является умелая расстановка задач на будущее – на день, месяц, год или даже десятилетие. Планирование имеет большое значение для работы и жизни человека и задает общий вектор его развития. При этом социальная роль человека не имеет решающего значения. Будь ты руководитель компании, менеджер среднего звена, студент или домохозяйка – планирование своего будущего дает более качественный результат и повышает как профессиональную, так и личную эффективность. Стоит отметить, что просто планировать свои задачи в уме недостаточно. Для того чтобы инструменты управления временем работали, необходимо записать свои планы в ежедневник или воспользоваться приложениями в гаджетах. Кроме того, необходи-

мо распланировать день с повышением своей продуктивности на четверть [3]. Задачи при планировании необходимо разделить на более мелкие подзадачи, что позволит придерживаться постепенного их выполнения. Составление плана на следующий день или неделю, когда это становится своеобразным ритуалом, позволяет управлять не только временем выполнения поставленных задач, но и жизнью в целом.

2. Умение составлять планы в соответствии с определенными целями и задачами. Наиболее популярным принципом постановки целей является *SMART* [3] – профессиональный принцип для четкого определения проблемы и ее выражения.

Согласно *SMART* цель имеет определенные черты:

– *specific* (конкретные), поставленная цель конкретна и не может быть интерпретирована иначе или быть неясной;

– *measurable* (измеряемые), достижение целей выражено в численном измерении (денежном, процентном, количественном и т. д.);

– *achievable* (достижимые), объективно выполнимые в перспективе цели, с учетом имеющихся ресурсов;

– *relevant* (актуальные), цели должны согласовываться с общими принципами;

– *timebound* (определенность по срокам), цели ограничены по времени. Необходимо понимать, что секрет эффективности тайм-менеджмента заключается в умении последовательно подходить к реализации каждого пункта поставленного плана, не теряя при этом общего вектора [3].

3. Способность выстраивать приоритетность задач. Лучше всего этот принцип описывает метод Б. Трейси, который называется «съесть лягушку утром» [8]. Под «лягушкой» подразумевается наиболее сложная задача на день, выполнение которой является чем-то неприятным, но в то же время обязательным. Откладывание такого рода задачи на более позднее время или даже на следующий день имеет пагубное последствие, когда трудное задание выполняется в спешке, некачественно, непосредственно перед дедлайном. По словам самого автора метода, первостепенное выполнение самой сложной и неприятной задачи позволит разгрузить день и сберечь силы и ресурсы при выполнении более легкой работы [8].

Еще одним примером является метод бывшего президента США Дуайта Эйзенхауэра – матрица деления задач на квартет категорий:

A – задачи высокой важности и срочности (подходящие к сроку проекты, неотложные и критические ситуации, форс-мажорные обстоятельства).

B – задачи высокой важности, но не срочные (подготовка документов без неотложного срока сдачи, подготовка к мероприятию попрошествии долгого времени, планирование долгосрочных целей и т. п.).

C – задачи невысокой важности, но безотлагательные (звонки, внезапные встречи и т. д.).

D – задачи невысокой важности и срочности (процессы, отнимающие время) [5-6].

4. Умелая организация отдыха. Достижение высоких профессиональных целей невозможно и не имеет смысла без планирования отдыха и развлечений. Соотвественно при планировании необходимо уделять внимание и время собственному отдыху и досугу. Истощение и переизбыток информации приводят к эмоциональному выгоранию и некачественному выполнению обязанностей, что, естественно, снижает эффективность и самого человека, и его коллег, и организации в целом. Для восполнения жизненных сил необходимо при планировании учитывать время и занятия, которые позволят полностью отвлечься от рутинных дел и угнетающих вопросов.

5. Мотивация. Продуктивность каждого человека имеет прямую зависимость от мотивации, которая выступает в роли ускорителя и стимулятора уровня концентрации на выполнении поставленных задач. Основными рычагами мотивации человека являются финансовая составляющая – в виде премий, эмоциональная – при психологическом или физическом удовлетворении от итогов деятельности, и т. д.

Стоит отметить, что эти пять принципов эффективны только в том случае, когда человек нацелен на решение проблем, связанных с управлением своим временем. При полном погружении в работу необходимо делать перерыв и восстанавливать свои силы. Не стоит также забывать и о том, что методы тайм-менеджмента не являются панацеей и не обладают универсальными свойствами. Для того, чтобы эффективно применять данные методы, нужно адаптировать их под себя и создавать свои ритуалы дня.

Так, например, современная система высшего образования предъявляет к студентам высокие требования, связанные с необходимостью усвоения больших объемов информации, высокой долей самостоятельной работы и многозадачностью. Особенно остро эти задачи встают перед студентами первого курса, которые одновременно переживают сложный процесс социально-психологической и учебной адаптации к новой образовательной среде. Резкий переход от строго регламентированного школьного распорядка к относительной свободе и ответственности вуза приводит к дезорганизации учебной деятельности, повышенному стрессу, академической задолженности и, как следствие, профессиональному разочарованию.

Студенческий возраст – это важный этап становления личности. Если рассматривать студенческий возраст, как возрастную категорию, то он представляет собой переходную стадию от «созревания» к «зрелости».Советский психолог Л.С. Выготский, первым не включил юношеский возраст в периоды детства, чем разграничил детство и взрослость. «Возраст от 18 до 25 лет составляет скорее начальное звено в цепи взрослых возрастов, чем заключительное звено в детском развитии...». Соответственно он первым назвал юность «началом зрелой жизни» [2].

Одной из главных психологических особенностей студенческой жизни является стремление к будущему. Важным фактором развития студентов является подготовка и реализация жизненного плана. Согласно этому у студентов возникает желание определиться в психологических знаниях и составить планы на будущую жизнь.

Характерным для студенческой молодежи является также личностная независимость, ценность свободы в принятии решений, престижность получаемого образования. Никто иной, как молодежь является законодателем нетрадиционных и прогрессивных подходов к сложившимся обстоятельствам, чаще всего именно молодежь выступает критиком накопленного исторического опыта и является объектам для подражания.

Не следует забывать и о психологических особенностях студентов, связанных с необходимостью их социальной адаптации к вузовской среде. Уже на начальных этапах обучения студенту необходимо почувствовать уважение к себе со стороны других участников образовательного процесса, заняв в обществе такое место, которое с высокой вероятностью может помочь ему реализовать успешное будущее. В этой связи студентам свойственно стремление к активному развитию, улучшению как профессиональных, так и над профессиональных навыков.

Успешная, эффективная и оптимальная адаптация первокурсников к жизни и учебе в университете является залогом дальнейшего развития каждого студента как личности и будущего специалиста. Данный период часто связан с радикальным распадом существующих представлений, привычек, необходимостью изменить и реорганизовать свое поведение и деятельность.

Если рассматривать в качестве важнейших критериев адаптированности к обучению успешность учебной деятельности, обусловленную высокой умственной работоспособностью обучающегося, и сохранение его психического и физического здоровья, то умение управлять временем является фактором, прямо или косвенно влияющим на эти показатели. Управление временем при этом выступает в качестве особого вида управления, обеспечивающего личности рациональное планирование, саморегуляцию и самоконтроль времени на основе осознания субъективной ценности времени и сформированности мотивации к данному виду деятельности [4].

Обучение в вузе предполагает выделение значительного времени для аудиторной и внеаудиторной учебной деятельности, но относительная свобода в распоряжении своим временем позволяет студенту самому устанавливать режим жизни и деятельности. При этом управление временем становится важным фактором адаптации к обучению, позволяя поддерживать высокую умственную работоспособность человека или препятствуя этому. Недостаточное внимание к временной организации умственного труда наносит серьезный ущерб здоровью и отрицательно сказывается на учебных достижениях студента.

Таким образом, на эффективность адаптации студента первого курса к обучению в вузе влияет такой фактор, как умение управлять своим временем. Для прогноза успешности адаптации первокурсника к обучению в вузе с этой точки зрения значимыми являются [7]:

– наличие режима дня при обучении в старших классах школы, исключающего регулярное использование ночного времени и воскресных дней для подготовки домашних заданий;

– развитые рефлексивные умения, позволяющие оценить нехватку времени для учебной деятельности и личных дел, как неспособность им правильно управлять;

– желание совершенствовать временные характеристики своей жизни различными способами, имеющими индивидуальные особенности (строгое планирование дня; отсутствие четкого постоянного режима при умении намечать наиболее важные дела и т.п.);

– способность оценить изменения во времени состояния своего здоровья и умственной работоспособности и понимание взаимосвязи между этими явлениями;

– умение определять свои ближние и более отдаленные жизненные перспективы, а также резервы и действия, позволяющие их достигнуть.

В качестве показателя эффективной адаптации к обучению в вузе наряду с успешностью учебной деятельности, сохранением здоровья и удовлетворенностью системой отношений в студенческой группе может рассматриваться появление в жизненных планах студента целей, связанных не только с учебной деятельностью, но и с широким кругом личных интересов и увлечений, а также умение находить ресурсы времени для этих занятий без ущерба для учебной деятельности.

Технологии тайм-менеджмента позволяют добиваться больших успехов в учебном процессе, в дальнейшем эти технологии станут «основой становления профессиональных компетенций будущего специалиста».

Библиографические ссылки:

1. Архангельский, Г.А. Организация времени: от личной эффективности к развитию фирмы / Г.А. Архангельский // 2–е изд. – СПб: –2007. – С. 448–453 Текст: непосредственный.

2. Выготский, Л.С. Психология / С.Л. Выготский – М.: Изд-во ЭКСМО –Пресс, – 2000. – С. 1000–1008 Текст: непосредственный.

3. Графодатская, А.С., Поникаров, В.А. Актуальность, проблемы и перспективы развития тайм-менеджмента / А.С. Графодатская, В.А. Поникаров // Тезисы докладов Всероссийской научной студенческой конференции «Инновационное развитие легкой и текстильной промышленности (ИНТЕКС–2014)». – М.: – 2014. – С. 182–189 Текст: непосредственный.

4. Кириллова, Е.А. К вопросу о понятии тайм-менеджмента / Е.А. Кириллова // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. – 2016. – № 4. – С. 102–105 Текст: непосредственный.

5. Лебедева, А.А. Сущностная характеристика понятия «тайм-менеджмента» / А.А. Лебедева // Молодой ученый. – 2020. – № 46. – С. 96–99 [URL: https://moluch.ru/archive/336/75002] Текст: электронный.

6. Мыздрикова, А.Ю., Расторгуева, О.В., Панявина, Е.А. Тайм-менеджмент как новое направление в современном управлении // Современные наукоемкие технологии. – 2014. – № 7–3. – С. 49–51 Текст: непосредственный.

7. Семенова, Е.М. Особенности мотивации обучения и совладающего поведения у студентов-первокурсников / Е.М. Семенова, А.А. Допина // Инновационные технологии и образование: Международная научно-практическая конференция: – Минск: Белорусский национальный технический университет, – 2021. – С. 259–263 Текст: непосредственный.

8. Трейси, Б. Результативный тайм-менеджмент: эффективная методика управления собственным временем – М.: СмартБук, – 2007. – № 8 (75). – С. 356–360 Текст: непосредственный.

©Кибиткина П.А., Гудовский И.В. 2026.

УДК 37.01:004.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Диана Вячеславовна Конанчук, Юлия Викторовна Кузнецова, Ирина Николаевна Мирошниченко

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье исследуется влияние искусственного интеллекта на современную педагогику, рассматриваются механизмы трансформации образовательного процесса под воздействием ИИ-технологий, а также анализируются методы, используемые педагогами для интеграции интеллектуальных систем в учебную деятельность.

Ключевые слова: *искусственный интеллект, педагогика, учебная деятельность, цифровая образовательная среда.*

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Diana Viacheslavovna Konanchuk, Yulia Viktorovna Kuznetsova, Irina Nikolaevna Miroshnichenko

ReshetnevSiberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

Thearticle examines the impact of artificial intelligence on modern pedagogy, considers the mechanisms of transformation of the educational process under the influence of AI technologies, and analyzes the methods used by teachers to integrate intelligent systems into educational activities.

Keywords: *artificial intelligence, pedagogy, educational activities, digital educational environment.*

В последние годы искусственный интеллект (ИИ) стал неотъемлемой частью образовательного пространства. Согласно исследованиям, большинство студентов уже включили генеративные модели в свою повседневную учебную деятельность, а значительное число преподавателей создают образовательные программы с использованием ChatGPT [1]. ИИ ускоряет поиск научных материалов, помогает анализировать данные и обрабатывать большие объемы информации, формируя новую модель обучения в университетах, в которой студенты, преподаватели и ИИ выступают в качестве трех равноправных участников образовательного процесса [2]. Эта трансформация становится возможной благодаря тому, что искусственный интеллект влияет на педагогический процесс посредством ряда механизмов:

1. Персонализация обучения: ИИ-технологии позволяют создавать адаптивные образовательные траектории, учитывающие индивидуальные особенности, темп обучения и когнитивные стили студентов. Исследователи отмечают, что системы на основе ИИ способны подстраивать содержание и сложность учебных материалов под конкретного обучающегося, обеспечивая более эффективное усвоение знаний. Как подчеркивает Т.А. Чекалина, формируется новая область – ИИ-дидактика, которая трансформирует традиционные подходы к организации учебного процесса [3].

2. Автоматизация рутинных задач: ИИ берет на себя значительную часть методической работы преподавателя. По данным «Яндекс Образования» и ВШЭ, каждый пятый педагог использует генеративные нейросети для составления заданий и проектирования образо-

вательных программ. ИИ помогает выстраивать индивидуальную обратную связь студентам, поддерживает непрерывное профессиональное развитие преподавателя, становится полноценным ассистентом в повседневной педагогической рутине [1].

3. Трансформация педагогической коммуникации: исследование Л. А. Даринской и А. Н. Оськиной показывает, что цифровизация педагогической коммуникации в эпоху ИИ требует соблюдения баланса между преимуществами ИИ-персонализации и сохранением роли педагога как субъекта общения. Важным условием становится актуализация дидактического потенциала промптинга – искусства формулирования запросов к искусственному интеллекту [3].

4. Развитие метакогнитивных навыков: эксперимент Школы управления СКОЛКОВО и Тюменского государственного университета по внедрению ИИ-преподавателя показал, что работа с ИИ-ассистентом стимулирует развитие у студентов метакогнитивных способностей - навыков отслеживания и калибровки собственного мышления. Когда из аудитории исчезает привычный «лидер мнения» - преподаватель, способный задавать ритм и фиксировать верные ответы, - студентам приходится самостоятельно отслеживать свои ограничения, рефлексировать и принимать решения [4].

Студенты, которые освоили навыки, такие как: самоорганизация и рефлексия, создают основу для перехода образовательного процесса на новый уровень, где педагоги, в свою очередь, используют различные методы для эффективного применения ИИ-технологий:

- ИИ-инструменты педагога: в исследовании Т.Б. Павловой введено понятие «ИИ-инструменты педагога» и обоснована их типология в соотнесении с трансформацией профессиональных функций. ИИ-инструменты имеют общую направленность на создание для обучающегося информационных, коммуникационных и регуляционных условий для осознанной самостоятельной учебной деятельности с учетом индивидуальных приоритетов и возможностей. Применение новых инструментов предполагает усиление функции индивидуального педагогического сопровождения, активизацию гностической и прогностической функций, а также принципиально новый образ действий педагога при реализации проектировочной, конструктивной и организаторской функций [5];

- промптинг как педагогическая компетенция: педагог, который умеет составлять запросы к ИИ напрямую влияет на его методическую компетенцию. Исследователи из РГПУ им. А. И. Герцена установили, что способность формулировать точные промпты становится ключевой метакомпетенцией педагога в цифровую эпоху [6, с.84]. В эксперименте СКОЛКОВО главный образовательный сдвиг произошел именно на уровне вопросов: чем точнее студенты формулировали запрос, тем глубже был ответ ИИ [4];

- создание учебных материалов с помощью ИИ: Генеративные нейросети активно используются для разработки учебного контента. Как отмечает А. Б. Лелюх, ИИ-технологии позволяют создавать адаптированные учебные тексты, генерировать иллюстративный материал, разрабатывать системы упражнений и заданий. Особенно востребовано упрощение сложных профессиональных текстов с помощью ИИ для адаптации учебного материала под уровень подготовки обучающихся [3];

- ИИ-тьюторство и ассистирование: Цифровые ассистенты на базе ИИ выступают в роли тьюторов, помогая студентам осваивать сложные концепции. Согласно исследованию, 56% студентов обращаются к ChatGPT именно для объяснения сложных дисциплинарных концепций. Искусственный интеллект становится персональным репетитором и редактором, что радикально меняет привычную модель учебы [1].

Одним из ярких примеров успешного использования искусственного интеллекта в педагогике является эксперимент Школы управления СКОЛКОВО и Тюменскогогосударственного университета по внедрению ИИ-преподавателя Роберта, построенного на архитектуре RAG. Бакалавры изучали курс «Биология поведения человека» без участия профильного специалиста-человека – в диалоге с чат-ботом. Ответы студентов, работавших с Робертом, показали сокращение семантического расстояния к материалам курса на 60% - они лучше усвоили основные идеи и термины по сравнению с потоком, который вел человек [4].

Другой пример – работа Московского городского педагогического университета, который разработал этические принципы использования ИИ в науке и ввел новые критерии оценки. Как отмечает ректор Московского городского педагогического университета Игорь Реморенко, три года назад, когда нейронные сети получили широкое распространение, университет выбрал третий вариант: не запрещать их, а согласовать четкие правила сотрудничества между людьми и алгоритмами. Эти усилия изменили сами отношения между преподавателями и студентами: вместо оценки ввода текста стали оценивать навыки мышления и рассуждения [2].

НИУ ВШЭ демонстрирует другой подход: студенты с помощью YaGPT готовили выпускные работы, а преподаватели учились использовать алгоритмы для проектирования курсов. Это позволило сформировать у будущих специалистов навыки эффективного взаимодействия с ИИ-инструментами [1].

Однако не все попытки внедрения ИИ оказываются успешными. Примером сложностей является сопротивление внедрению ИИ со стороны всех участниковобразовательного процесса. Как показал эксперимент СКОЛКОВО, студенты испытывали настороженность перед работой с ИИ, затруднялись формулировать вопросы, испытывали растерянность, когда привычная структура диалога с человеком-экспертом заменялась «безэмоциональной машиной». Среди преподавателей также наблюдается сопротивление: их роль как «носителя окончательной экспертизы» переосмысляется, что запускает внутреннюю борьбу между желанием идти в ногу со временем и опасениями потерять статус [4]. 37% преподавателей негативно оценивают цифровые форматы обучения, опасаясь снижения качества и результативности [1].

Для эффективной интеграции искусственного интеллекта в педагогическую деятельность следует учитывать следующие рекомендации:

1. Формирование ИИ-грамотности педагогов: важно повышать квалификацию преподавателей в области работы с ИИ-инструментами. Без актуальной цифровой грамотности педагог рискует оказаться в положении догоняющего собственных студентов. Университеты запускают образовательные проекты, обучая преподавателей принципам работы ИИ, промтинга и no-code инструментам анализа данных [1].

2. Разработка этических правил использования ИИ: необходимо внедрять понятные правила совместной работы человека и алгоритма. Опыт МГПУ показывает, что появление этических норм применения ИИ в науке и внедрение алгоритмов для распознавания сгенерированного текста меняют отношения между преподавателями и студентами, смещая фокус оценивания с наличия текста на умение мыслить и аргументировать [2].

3. Сохранение субъектной позиции педагога: как подчеркивает Т.Б. Павлова, педагог должен оставаться центральной фигурой в образовательном взаимодействии, концентрируя усилия на создании цифровой образовательной среды с приоритетом развития возможностей естественного интеллекта и учета личностных мотиваций. ИИ не должен заменять преподавателя, но может перераспределять функции, забирая рутинную нагрузку [5].

4. Развитие критического мышления у студентов: работа с ИИ требует от студентов способности проверять достоверность информации, распознавать когнитивные ловушки и итеративно корректировать запросы. Эффективность взаимодействия с ИИ зависит от умения формулировать точный запрос, а затем распознавать некорректные, хотя и с виду гладкие, ответы [4].

5. Создание понятной системы правил для студентов: важно выстроить ясные правила использования ИИ в учебной деятельности. Как показывает опыт Лидского университета, в одних заданиях ChatGPT допустим только как справочный инструмент, в других - как помощник для структурирования текста или поиска идей. Калифорнийский политех внедрил систему Packback, где ИИ помогает студентам задавать вопросы и обсуждать тексты, но принципиально не пишет за них готовых ответов [1].

Кроме вышеупомянутых механизмов, существуют и другие способы, которыми ис-

кусственный интеллект влияет на образование. Один из таких аспектов – инклюзивное образование. ИИ-технологии открывают новые возможности для обучения лиц с особыми образовательными потребностями: адаптация учебных текстов, транскрибирование речи, создание индивидуальных траекторий обучения.

Стоит также отметить многогранность ролей, которые искусственный интеллект способен играть в сфере образования. Согласно исследованиям, ИИ может выступать в учебном процессе в самых разных качествах: от помощника преподавателя и персонального наставника до создателя образовательного контента, и средства для автоматизированной оценки работ. [7, с. 12].

Таким образом, влияние ИИ на педагогику многогранно: технологии трансформируют образование через персонализацию, автоматизацию и новые форматы взаимодействия, делая ИИ полноценным участником процесса. В России активно внедряют ИИ – от экспериментов с ИИ-преподавателями до разработки этических норм. Однако эффективность зависит от готовности преподавателей и студентов к освоению новых компетенций: важно не просто владеть технологией, а уметь формулировать запросы, критически оценивать результаты и сохранять субъектную позицию. Образовательные организации, выстраивающие ясные правила совместной работы человека и алгоритма, могут повысить качество образования, развивая критическое мышление и метакогнитивные навыки. Будущее педагогики – в гибридной системе перераспределения ролей между человеком и машиной.

Библиографические ссылки:

1. Возная, Е. Круговорот ИИ в вузах: как ChatGPT учит и учится вместо людей / Е. Возная. – Текст: электронный // Компьютерра. – 2025. – 14 сентября. – URL: https://www.computerra.ru/323334/krugovorot-ii-v-vuzah-kak-chatgpt-uchit-i-uchitsya-vmesto-lyudej/ (дата обращения: 21.03.2026).

2. «Коммерсантъ-Наука»: как ИИ трансформирует систему высшей школы. – Текст: электронный // Московский городской педагогический университет. – 2025. – 1 декабря. – URL: https://www.mgpu.ru/kommersant-nauka-kak-ii-transformiruet-sistemu-vysshej-shkoly/ (дата обращения: 21.03.2026).

3. Даринская, Л. А. Цифровизация педагогической коммуникации в эпоху искусственного интеллекта: аналитический обзор / Л. А. Даринская, А. Н. Оськина. – DOI 10.30853/ped20250246 // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 12. – URL: https://www.gramota.net/article/ped20250246/fulltext (дата обращения: 21.03.2026).

4. Как Школа СКОЛКОВО внедряла ИИ-преподавателя: 5 системных выводов. – Текст: электронный // Школа управления СКОЛКОВО. – 2025. – 8 августа. – URL: https://www.skolkovo.ru/card/kak-shkola-skolkovo-vnedryala-ii-prepodavatelya-5-sistemnyh-vyvodov/ (дата обращения: 21.03.2026).

5. Павлова, Т. Б. Типология инструментов педагога на основе искусственного интеллекта в проблемном поле цифровизации образования / Т. Б. Павлова. – DOI 10.30853/ped20250197 // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 10. – URL: https://www.gramota.net/article/ped20250197/fulltext (дата обращения: 21.03.2026).

6. Журавлева, О. Н. Технологии искусственного интеллекта в образовании и обновление методического инструментария учителя (на примере общественно-научных предметов) / О. Н. Журавлева, О. Д. Федоров, С. В. Александрова. – DOI 10.33910/1992-6464-2025-218-76-87 // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2025. – № 218. – С. 76–87.

7. Валькова, Ю. Е. К вопросу классификации средств искусственного интеллекта для использования на занятиях по иностранному языку в ВУЗе / Ю. Е. Валькова. – DOI 10.24412/2076-9121-2025-3-10-24 // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2025. – Т. 19, № 3. – С. 10–24.

© Конанчук Д.В., Кузнецова Ю.В., Мирошниченко И.Н. 2026

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВОВЛЕЧЁННОСТИ ПЕРСОНАЛА ВТРУДОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОММЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Богдан Денисович Корнилов, Игорь Витальевич Гудовский

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья содержит результаты эмпирического исследования психологических факторов вовлеченности персонала в трудовую деятельность, проведенного на базе коммерческой организации ООО «Алгоритм». Исследование охватило 20 менеджеров по продажам, у которых с помощью Утрехтской шкалы увлеченности работой (UWES-9) и теста оценки мотивации В.И. Герчикова («Мотайп») были изучены уровень вовлеченности и преобладающие типы трудовой мотивации. Анализ данных выявил средний уровень общей вовлеченности среди обследованных сотрудников, доминирование профессионального и инструментального типов мотивации, а также положительную корреляцию между профессиональной мотивацией и компонентом «энтузиазм». Результаты исследования создают основу для понимания психологических механизмов вовлеченности менеджеров по продажам в трудовую деятельность.

Ключевые слова: *вовлеченность персонала, увлеченность работой, UWES, трудовая мотивация, Мотайп, менеджеры по продажам, коммерческая организация.*

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF EMPLOYEE WORK ENGAGEMENT IN COMMERCIAL ORGANIZATION

Bogdan Denisovich Kornilov, Igor Vitalievich Gudovsky

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article presents results of an empirical study examining psychological factors of employee engagement in work activities at "Algorithm" LLC, a commercial organization. Twenty sales managers participated in the research which employed two measurement instruments: the Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9) and V.I. Gerchikov's motivation test known as "Motype." Analysis revealed a medium level of overall engagement among participants, with professional and instrumental motivation types emerging as dominant patterns within the sample. A positive correlation between professional motivation and the dedication component of engagement was identified through statistical analysis. These findings contribute to understanding psychological mechanisms underlying work engagement among sales professionals in commercial settings and may inform future research in this domain.

Keywords: *employee engagement, work engagement, UWES, work motivation, Motype, sales managers, commercial organization.*

Борьба за эффективность бизнеса и жесткая конкуренция на рынке труда превращают вовлеченность персонала в один из ценнейших нематериальных активов коммерческих организаций. Организационная психология определяет вовлеченность (work engagement) как позитивное, приносящее удовлетворение состояние ума, связанное с работой; оно проявляется через энергичность, энтузиазм и поглощенность деятельностью [4]. Эмпирические данные свидетельствуют: вовлеченные сотрудники работают производительнее, сохраняют лояльность к компании, чаще проявляют инициативу и реже допускают абсентеизм.

Теоретический и методический фундамент изучения вовлеченности заложили В. Шауфели и А. Беккер в своих зарубежных исследованиях [6]. Отечественная психология обратилась к этой проблематике в последние два десятилетия. Д. А. Кутузова [2] адаптировала Утрехтскую шкалу увлеченности работой (UWES) для русскоязычной выборки, открыв возможность эмпирических исследований вовлеченности в российских организациях. Т. Ю. Иванова [4] систематизировала теоретические представления о феномене и разработала практические инструменты его диагностики и развития. И. А. Иванова совместно с Г. А. Сажаевой [1] проанализировали управление вовлеченностью персонала на высокотехнологичных предприятиях, установив ее компоненты и барьеры, препятствующие росту.

Растущий интерес к проблеме вовлеченности персонала пока слабо отражается в практике российского бизнеса. Опрос hh.ru (2023) демонстрирует показательную картину: вовлеченностью сотрудников интересуются лишь 22% работодателей, а регулярные замеры проводят и того меньше – 23% организаций [5]. Экономическая нестабильность и высокая текучесть кадров превращают понимание факторов вовлеченности в условие выживания бизнеса; компании, игнорирующие эту сферу, рискуют утратить конкурентные позиции.

Цель исследования состоит в выявлении уровня вовлеченности персонала и изучении ее связи с типами трудовой мотивации у менеджеров по продажам коммерческой организации. Достижение этой цели предполагает решение ряда задач:

1. Определить общий уровень вовлечённости и выраженность её компонентов (энергичность, энтузиазм, поглощённость) по методике UWES.

2. Выявить доминирующие типы трудовой мотивации сотрудников с помощью теста В.И. Герчикова.

3. Проанализировать наличие взаимосвязи между типом мотивации и уровнем вовлечённости.

4. Обобщить полученные результаты и сформулировать выводы о психологических факторах, сопряжённых с увлечённостью работой у менеджеров по продажам коммерческой организации.

Исследование проводилось в коммерческой организации ООО «Алгоритм», расположенной в Красноярске по адресу улица Парижской Коммуны 31, офис 211. Компания специализируется на разработке программного обеспечения и его продаже коммерческим и бюджетным структурам. В исследовании участвовали 20 менеджеров отдела продаж, ежедневно взаимодействующих с клиентами и работающих по сдельно-премиальной схеме оплаты труда. Гендерный состав выборки оказался равным: 10 мужчин и 10 женщин. Возраст участников находился в диапазоне от 22 до 41 года при среднем значении 28,6 года. Стаж работы в организации варьировался от 6 месяцев до 5 лет, а среднее значение составило 2,4 года. Высшее или неоконченное высшее образование получили 14 респондентов, среднее специальное – 6 человек.

Методики исследования:

1. Утрехтская шкала увлеченности работой (UWES-9) в адаптации Д. А. Кутузовой [2]. Опросник содержит 9 пунктов, сгруппированных в три субшкалы: энергичность, энтузиазм и поглощённость деятельностью. Ответы даются по 7-балльной шкале Ликерта (от 0 – «никогда» до 6 – «всегда»).

2. Тест оценки мотивации В. И. Герчикова («Мотайп») [3]. Методика позволяет выявить доминирующий тип трудовой мотивации из пяти возможных: инструментальный (ИН), профессиональный (ПР), патриотический (ПА), хозяйский (ХО) и люмпенизированный (ЛЮ).

3. Статистическая обработка данных проводилась с использованием пакета SPSS Statistics 23.0. Применялись методы описательной статистики (средние значения, стандартные отклонения) и корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Результаты исследования.

1. Анализ уровня вовлечённости по методике UWES-9

Таблица 1 содержит средние значения по шкалам UWES-9. Общий уровень вовлеченности персонала оказался средним (M = 4,12). Компонент «энтузиазм» выражен сильнее осталь-

ных (M = 4,65): сотрудники воспринимают свою работу как значимую и вдохновляющую. «Энергичность» набрала наименьший балл (M = 3,50), что, вероятно, связано с высокой эмоциональной нагрузкой, типичной для сферы продаж.

Таблица 1 – Средние значения по шкалам методики UWES-9 (N=20)

Шкала	Среднее (M)	Стандартное отклонение (SD)
Энергичность	3,50	1,23
Энтузиазм	4,65	1,01
Поглощённость	4,20	1,15
Общий показатель вовлеченности	**4,12**	**0,95**

Среди респондентов высокий уровень вовлеченности зафиксирован у 5 человек (25%), средний – у 11 человек (55%), низкий – у 4 человек (20%). Такая картина с преобладанием среднего уровня и заметной долей высоко вовлеченных сотрудников типична для коммерческих структур, ориентированных на результат. Работники подобных организаций обычно проявляют достаточную энергию и заинтересованность в выполнении обязанностей, хотя рабочие стрессы или монотонность задач периодически снижают их мотивацию.

Четверть коллектива с высокой вовлеченностью формирует устойчивое ядро активных специалистов, которые транслируют позитивный настрой и поддерживают общий тонус отдела. Одновременно 20% респондентов с низкими показателями попадают в группу риска. Им свойственны сниженный эмоциональный фон, формальное отношение к работе, а вероятность профессионального выгорания или увольнения у них выше. Выявленное соотношение уровней характерно для многих коммерческих организаций и указывает на целесообразность дифференцированного подхода к управлению персоналом: каждая из выделенных групп требует собственных мер поддержки и стимулирования.

2. Анализ типов трудовой мотивации

Диагностика по тесту В.И. Герчикова выявила преобладание двух мотивационных типов: профессионального (45% респондентов) и инструментального (35%). Менеджеры первой группы ценят содержание работы, стремятся решать сложные задачи и проявлять себя в профессии. Они хотят повышать квалификацию, интересуются новыми знаниями и технологиями, нуждаются в признании компетентности со стороны коллег и руководства. Сотрудники второй группы воспринимают работу прежде всего как источник дохода и готовы трудиться с высокой отдачей, если их усилия справедливо и своевременно оплачиваются. Содержательная сторона деятельности их мало привлекает, инициативу за пределами должностных обязанностей они проявляют редко.

Остальные респонденты относятся к патриотическому типу (15%), для которого важны принадлежность к организации и общее дело, а также к хозяйскому типу (5%), отличающемуся стремлением к самостоятельности и контролю над рабочим процессом. Люмпенизированный тип мотивации (избегание ответственности, минимальная трудовая активность) в выборке отсутствует, что закономерно для коммерческой структуры с высокой конкуренцией и сдельно-премиальной оплатой труда. Полученное распределение мотивационных профилей позволяет рекомендовать руководству ООО «Алгоритм» сосредоточиться на развитии профессиональных компетенций персонала и совершенствовании материального стимулирования. Параллельно целесообразно укреплять корпоративную идентичность и командный дух, чтобы удовлетворить патриотические потребности части коллектива.

Таблица 2 – Результаты диагностики по тесту В.И. Герчикова

Тип мотивации	Количество человек	Процент от общей выборки (%)
Профессиональный (ПР)	9	45
Инструментальный (ИН)	7	35
Патриотический (ПА)	3	15
Хозяйский (ХО)	1	5
Люмпенизированный (ЛЮ)	0	0

3. Анализ взаимосвязи вовлечённости и типа мотивации.

Корреляционный анализ с применением коэффициента Спирмена выявил значимые взаимосвязи между типами трудовой мотивации и компонентами вовлеченности. Профессиональный тип мотивации показал наиболее выраженную положительную корреляцию с энтузиазмом ($r = 0,48$ при $p \leq 0,05$): сотрудники, стремящиеся к профессиональному развитию и самореализации, испытывают больше гордости и вдохновения от своей деятельности. Этот же тип мотивации обнаружил слабую, но статистически значимую связь с общим показателем вовлеченности ($r = 0,39$ при $p \leq 0,05$), что согласуется с теоретическими представлениями о внутренней мотивации как драйвере увлеченности трудом.

Инструментальный тип мотивации не продемонстрировал статистически значимых связей ни с одной из шкал UWES ($p > 0,05$). Высокая заработная плата, по всей видимости, не обеспечивает вовлеченность, а лишь предотвращает явную демотивацию, выполняя функцию гигиенического фактора. Устойчивая увлеченность работой требует иных условий, связанных с содержанием труда и признанием, что отчетливо проявилось в группе респондентов с профессиональной мотивацией. Патриотический тип мотивации (выявлен у трех сотрудников) продемонстрировал тенденцию к положительной связи со шкалой поглощенности деятельностью ($r = 0,31$ при $p = 0,09$); хотя эта связь не достигает принятого порога значимости, она указывает на потенциальную роль чувства принадлежности к организации для глубокого погружения в рабочий процесс. Хозяйский тип мотивации в корреляционный анализ не включался ввиду единственного представителя в выборке.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что психологическим фактором, наиболее тесно связанным с энтузиазмом и общей вовлеченностью, выступает профессиональная мотивация, ориентированная на содержание труда и возможности роста. Этот вывод целесообразно учитывать при разработке программ повышения вовлеченности персонала.

Исследование позволило решить поставленные задачи и сформировать целостную картину психологических факторов вовлеченности менеджеров по продажам ООО «Алгоритм». Утрехтская шкала увлеченности работой (UWES-9) зафиксировала общий уровень вовлеченности персонала в 4,12 балла, что соответствует среднему диапазону. Компонентный анализ выявил неравномерность структуры: «энтузиазм» достиг 4,65 балла, тогда как «энергичность» (3,50 балла) и «поглощенность деятельностью» (4,20 балла) оказались скромнее. Четверть сотрудников продемонстрировали высокие показатели вовлеченности, более половины (55%) – средние, пятая часть (20%) – низкие.

Тест В.И. Герчикова обнаружил доминирование профессионального (45%) и инструментального (35%) типов трудовой мотивации; патриотический тип составил 15%, хозяйский – 5%, люмпенизированный отсутствовал полностью. Корреляционный анализ с применением коэффициента Спирмена установил статистически значимую положительную связь между выраженностью профессионального типа мотивации и показателем «энтузиазм» ($r = 0,48$, $p \leq 0,05$), а также более слабую, но значимую корреляцию с общим уровнем вовлеченности ($r = 0,39$, $p \leq 0,05$). Инструментальная мотивация не обнаружила значимых связей ни с одним из компонентов вовлеченности, что указывает на ее ограниченную роль в формировании устойчивой увлеченности трудом.

Исследование подтвердило: в коммерческой организации, ориентированной на продажи, ключевым психологическим фактором вовлеченности персонала выступает профессиональная мотивация. Материальная заинтересованность сама по себе не обеспечивает высокого уровня энергичности, энтузиазма и поглощенности работой. Полученные результаты расширяют представления о природе вовлеченности в сфере продаж и могут стать основой для изучения других психологических детерминант увлеченности трудом: эмоционального интеллекта, психологического капитала, особенностей корпоративной культуры.

Библиографические ссылки:

1. Иванова, И. А. Управление вовлеченностью персонала в высокотехнологичных орга-

низациях / И. А. Иванова, Г. А. Сажаева // Вестник университета. – 2020. – № 4. – С. 44–51.

2. Кутузова, Д. А. Адаптация Утрехтской шкалы увлеченности работой (UWES) на русскоязычной выборке / Д. А. Кутузова // Психологическая диагностика. – 2006. – № 1. – С. 56–68.

3. Ребрикова, Е. А. Тест оценки мотивации В.И. Герчикова: практическое руководство по применению / Е. А. Ребрикова. – М.: Институт психологии РАН, 2019. – 112 с.

4. Шауфели, В. Увлеченность работой: Как научиться любить свою работу и получать от нее удовольствие / В. Шауфели, П. Дийкстра, Т. Иванова. – М.: Когито-Центр, 2015. – 137 с.

5. Вовлеченность персонала: результаты опроса работодателей [Электронный ресурс] // hh.ru. – 2023. – Режим доступа: https://hh.ru/article/31722 (дата обращения: 15.04.2025).

6. Schaufeli, W. B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study / W. B. Schaufeli, A. B. Bakker // Journal of Organizational Behavior. – 2004. – Vol. 25, № 3. – P. 293–315.

@ Корнилов Б.Д., Гудовский И.В., 2026

УДК 37.013.42

ПРОФИЛАКТИКА КИБЕРБУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ ИНСТРУМЕНТАМИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Юлия Викторовна Кузнецова, Владислав Евгеньевич Цыванеко

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается проблема кибербуллинга как одной из форм цифровых девиаций в современной подростковой среде. Анализируются социально-психологические факторы, способствующие переносу агрессивного поведения в виртуальное пространство, а также особенности ролевых структур травли в сети. Особое внимание уделяется инструментам социальной педагогики, направленным на профилактику жестокости и формирование безопасной коммуникативной среды в образовательных учреждениях. Обосновывается необходимость развития цифровой этики и комплексного психолого-педагогического сопровождения школьников.

Ключевые слова: *кибербуллинг, цифровые девиации, подростки, социальная педагогика, образовательная среда, девиантное поведение, профилактика буллинга.*

PREVENTION OF CYBERBULLYING IN THE ADOLESCENT ENVIRONMENT USING SOCIAL PEDAGOGY TOOLS

Yulia Viktorovna Kuznetsova, Vladislav Evgenievich Tsyvanenko

ReshetnevSiberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

Thearticle deals with the problem of cyberbullying as one of the forms of digital deviations in the modern adolescent environment. The socio-psychological factors contributing to the transfer of aggressive behavior to the virtual space, as well as the features of the role structures of bullying on the network, are analyzed. Special attention is paid to the tools of social pedagogy aimed at preventing cruelty and forming a safe communicative environment in educational institutions. The necessity of developing digital ethics and complex psychological and pedagogical support for schoolchildren is substantiated.

Keywords: *cyberbullying, digital deviations, teenagers, social pedagogy, educational environment, deviant behavior, bullying prevention.*

Проблема кибербуллинга в современной подростковой среде требует глубокого социально-педагогического осмысления, поскольку она неразрывно связана с общим ростом цифровых девиаций среди несовершеннолетних. Как отмечает Л. В. Дыдышко, стремительное расширение цифрового пространства оказывает амбивалентное влияние на поведение учащихся, где бесконтрольное потребление информации и отсутствие сформированной культуры сетевого общения становятся катализаторами отклоняющегося поведения [1]. Виртуальная среда выступает мощным агентом сетевой социализации, в рамках которой подростки усваивают новые, зачастую деструктивные, паттерны взаимодействия. С точки зрения социальной психологии и педагогики, кибербуллинг представляет собой специфическую форму девиантного поведения. Ю. А. Клейберг в своих трудах подробно рассматривает девиантность как систему поступков, противоречащих принятым в обществе правовым или нравственным нормам, что в полной мере отражает агрессивную суть сетевой травли [6]. В отличие от традиционных форм школьного насилия, электронная травля стирает привычные

пространственные и временные границы, делая жертву уязвимой круглосуточно, независимо от ее физического местонахождения и социального окружения в реальной жизни.

Д. В. Лепешев в своих исследованиях подчеркивает, что негативное влияние виртуальной среды является одной из главных причин активного распространения буллинга, поскольку именно там сегодня разворачивается основная негласная борьба за лидерство в группе ровесников [3]. Анонимность, физическая дистанция и отсутствие немедленной эмоциональной или физической реакции жертвы существенно снижают у агрессоров уровень эмпатии и чувство ответственности за свои поступки. Эти специфические факторы цифровой коммуникации создают у инициаторов травли иллюзию полной безнаказанности, что провоцирует еще большую жестокость и изощренность в методах психологического давления. Экран монитора или смартфона выступает своеобразным психологическим щитом для преследователя, снимая внутренние моральные барьеры, которые могли бы сдержать проявления агрессии в реальном личном общении. Таким образом, цифровое пространство кардинально трансформирует саму природу межличностного конфликта, лишая его естественных сдерживающих ограничителей и многократно увеличивая аудиторию потенциальных свидетелей.

В контексте образовательной среды феномен буллинга требует тщательного анализа его ролевых структур, которые в условиях киберпространства приобретают новые, более опасные характеристики. И. С. Новикова обращает особое внимание научного сообщества на то, что издевательства в подростковой среде всегда базируются на сложных межличностных отношениях, где четко выделяются роли жертвы, преследователя и наблюдателей [2]. В виртуальном пространстве роль наблюдателя, или молчаливого свидетеля, приобретает поистине катастрофические масштабы. Если в школьном коридоре за конфликтом наблюдают единицы, то в социальных сетях или мессенджерах свидетелями унижения могут стать сотни или тысячи сверстников в считанные минуты. Это многократно усиливает психологическую травму пострадавшего подростка, формируя у него стойкое чувство социальной изоляции, тревожности и абсолютной беспомощности. Исследователи единодушно отмечают, что агрессоры часто используют цифровую среду для того, чтобы самоутвердиться за счет публичного унижения сверстников, компенсируя таким образом собственные глубокие внутренние конфликты, личные неудачи в реальной жизни или серьезные проблемы в семейном воспитании.

Социально-педагогическая профилактика кибербуллинга не может и не должна ограничиваться лишь запретительными мерами, такими как блокировка аккаунтов, изъятие гаджетов или техническое ограничение доступа к сети Интернет. Подобные методы показывают свою крайне низкую эффективность и часто приводят к обратному результату, отдаляя подростка от взрослых. А. Ю. Нагорнова и соавторы коллективной монографии, посвященной комплексной проблеме буллинга в образовательной среде, обоснованно доказывают, что профилактическая работа должна системно охватывать всех без исключения субъектов образовательного процесса: учащихся, весь педагогический коллектив и, безусловно, родителей [4]. Основополагающим инструментом социальной педагогики в данном направлении является целенаправленное формирование благоприятного, инклюзивного и безопасного микроклимата в школьном коллективе. Как убедительно утверждает О. Д. Маланцева, эффективное преодоление жестокости и агрессивности в детской среде возможно только через последовательное воспитание толерантности и развитие у школьников практических навыков конструктивного разрешения возникающих конфликтных ситуаций [5]. Многолетняя педагогическая практика показывает, что если подросток чувствует себя психологически защищенным, признанным и безусловно принятым в реальной школьной жизни, то вероятность его участия в сетевой травле, причем в любой из возможных ролей, значительно снижается.

Важнейшим вектором социально-педагогической деятельности в современных реалиях становится целенаправленное развитие цифровой грамотности и формирование устойчивых основ цифровой этики у подрастающего поколения. Л. В. Дыдышко акцентирует внима-

ние на том, что одной из наиболее перспективных и насущных задач профилактики цифровых девиаций является выработка у подростков четких норм и правил поведения в виртуальной среде, а также обеспечение навыков информационной безопасности как для самих себя, так и для окружающих пользователей [1]. В этом сложном процессе социальный педагог должен выступать высококомпетентным модератором и наставником, регулярно организуя дискуссионные площадки, тренинги по развитию социального интеллекта и эмпатии, а также ролевые игры, моделирующие типичные ситуации столкновения с проявлениями кибербуллинга. Подобные методы активного социально-психологического обучения позволяют подросткам в абсолютно безопасной, контролируемой педагогом обстановке «прожить» травмирующий опыт, проанализировать мотивы сторон и выработать адекватные стратегии совладания со стрессом. Обучение школьников своевременному распознаванию манипулятивных техник, правильному и эмоционально безопасному реагированию на вербальную агрессию в сети, а также умению вовремя обращаться за помощью к доверенным взрослым является фундаментальным базисом успешной первичной профилактики.

Помимо работы непосредственно с детским коллективом, специалисту в области социальной педагогики жизненно необходимо выстраивать непрерывное и тесное межведомственное взаимодействие с классными руководителями, педагогами-психологами и администрацией образовательного учреждения для своевременного выявления малейших маркеров психологического неблагополучия учащихся. И. С. Новикова в своих работах подчеркивает исключительную значимость комплексного психолого-педагогического сопровождения подростков и глубокой консультативной практики при разработке и практической реализации профилактических антибуллинговых программ [2]. Резкое изменение привычного поведения ребенка, его внезапная замкнутость, необоснованное снижение академической успеваемости, систематический отказ от посещения учебных занятий или немотивированное удаление личных профилей в популярных социальных сетях могут служить тревожными сигналами того, что подросток стал мишенью скрытой виртуальной агрессии. В подобных кризисных ситуациях профессиональный инструментарий социальной педагогики должен в обязательном порядке включать в себя технологии школьной медиации и восстановительного подхода к разрешению конфликтов. Данные передовые технологии направлены не столько на жесткое авторитарное наказание виновного, что часто лишь загоняет проблему вглубь и усугубляет скрытый конфликт, сколько на глубокое внутреннее осознание инициатором травли причиненного им морального вреда, искреннее пробуждение раскаяния и бережное восстановление разрушенных социальных связей внутри учебного коллектива.

Неотъемлемой, сложной и критически важной частью всей профилактической работы выступает систематическое педагогическое просвещение родителей и законных представителей обучающихся. Зачастую взрослые, в силу естественного информационного разрыва поколений, сильно недооценивают всю серьезность виртуальных угроз или попросту не обладают достаточными техническими и психолого-педагогическими компетенциями для деликатного, не нарушающего личные границы, контроля цифровой жизни своих детей. Организация регулярных тематических родительских лекториев, проведение совместных детско-родительских проектных сессий, разработка понятных информационных памяток и проведение интерактивных собраний способствуют созданию единого, непротиворечивого воспитательного пространства. В таком поддерживающем пространстве семья и школа перестают перекладывать ответственность за воспитание друг на друга и начинают выступать полноправными, заинтересованными союзниками в борьбе с кибербуллингом. Системная интеграция усилий всех без исключения участников образовательного и воспитательного процесса, строго основанная на принципах гуманистической социальной педагогики, позволяет сформировать у современных подростков надежный внутренний психологический иммунитет против деструктивного влияния цифровой среды и обеспечить их максимально гармоничное и безопасное социальное развитие в условиях информационного общества.

Библиографические ссылки:

1. Дыдышко, Л. В. Социально-педагогическая профилактика цифровых девиаций подростков в учреждениях общего среднего образования / Л. В. Дыдышко // Актуальные проблемы педагогики. – 2021. – С. 69–74.

2. Новикова, И. С. Буллинг в современной образовательной среде с позиции отечественных исследователей / И. С. Новикова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 8. – С. 129–132.

3. Лепешев, Д. В. Педагогический буллинг как социально-психологическая проблема / Д. В. Лепешев // Наука и реальность. – 2022. – № 2(10). – С. 5–11.

4. Буллинг в образовательной среде и его профилактика: коллективная монография / А. Ю. Нагорнова [и др.]; под ред. А. Ю. Нагорновой. – Ульяновск: Зебра, 2021. – 123 с.

5. Маланцева, О. Д. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? / О. Д. Маланцева // Социальная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 90–92.

6. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов / Ю. А. Клейберг. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 290 с.

© Кузнецова Ю. В., Цываненко В. Е., 2026

УДК 159.9.01

ПРОБЛЕМА СОЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Юлия Викторовна Кузнецова

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается проблема сознания как одна из центральных и наиболее сложных в современной теоретической психологии. Анализируются основные подходы к определению и структурированию сознания, сложившиеся в отечественной и зарубежной науке. Особое внимание уделяется «трудной проблеме сознания», феномену квалитативных переживаний, а также методологическим трудностям, связанным с изучением субъективного опыта.

Ключевые слова: *сознание, феноменальное сознание, психология сознания, субъективный опыт, теоретическая психология.*

THE PROBLEM OF CONSCIOUSNESS IN MODERN THEORETICAL PSYCHOLOGY

Yulia Viktorovna Kuznetsova

ReshetnevSiberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

Thearticle examines the problem of consciousness as one of the central and most complex in modern theoretical psychology. It analyzes the main approaches to defining and structuring consciousness, developed in Russian and international science. Particular attention is given to the "hard problem of consciousness," the phenomenon of qualitative experiences, and the methodological difficulties associated with studying subjective experience.

Keywords: *consciousness, phenomenal consciousness, psychology of consciousness, subjective experience, theoretical psychology.*

За последние десятилетия проблема сознания перестала быть отвлечённым философским вопросом и превратилась в актуальную научную задачу. Сознание – одно из самых сложных и наименее изученных явлений, до сих пор нет единого определения, которое приняли бы все учёные [1]. Сегодня изучение сознания объединяет отечественную и зарубежную психологию, позволяя находить новые смыслы в системе психологических знаний [2]. Эта тема важна по нескольким причинам: во-первых, необходимо систематизировать существующие подходы к проблеме сознания. Во-вторых, современная психология переживает концептуальный кризис под влиянием новых данных, особенно из области нейронаук [3]. В-третьих, нужно определить методологические основы для дальнейших исследований.

В психологическом словаре сознание определяется как высший уровень психического отражения и саморегуляции, свойственный человеку – общественно-историческому существу. Однако, по мнению учёного Г.В. Акопова, в российской психологии сложились два главных подхода к проблеме сознания: естественнонаучный (ориентированный на объективные методы) и гуманитарный (ориентированный на понимание субъективного опыта) [1].

Категория сознания обладает огромным объединительным потенциалом для современной психологии. Важно вывести его из «скрытого» состояния и осознать как научную задачу в новом качестве [2]. Как указывает А.Ю. Агафонов, любая человеческая деятельность – это субъективная деятельность. В психологии понятие «субъект» означает действующего и познающего человека, носителя сознания. Это понятие фиксирует активное, созидательное начало человека [5].

Анализ разных подходов к определению сознания показывает связь различных структурных схем с двухфакторной моделью бесконечно развивающегося сознания [2]. В.М. Аллахвердов отмечает, что содержание сознания формируется в результате взаимодействия двух процессов: отождествления и различения. Осознаваемое значение выделяется на фоне отвергнутых значений, которые тоже сохраняют свою активность [6]. В рамках этой модели вводится понятие «окна осознания» - диапазона, в котором совместимые элементы могут быть объединены в осознанный образ. Экспериментальные исследования показывают, когда есть неосознаваемые конкурирующие альтернативы, окно осознания сужается. Когда же эти альтернативы осознаются – окно расширяется. Эти результаты не укладываются в классические модели торможения, так как отвергнутые значения продолжают влиять на обработку информации [6].

Существует также сферическая модель сознания, предложенная Е.Н. Соколовым. Эта модель объединяет психофизические и нейрональные уровни анализа. Согласно этой модели, каждому акту сознания соответствует активность особых нейронов - «нейронов сознания», которые образуют «нейронные поля» или «нейронные карты» [7].

Одна из центральных проблем современной психологии сознания - так называемая «трудная проблема сознания», сформулированная Д. Чалмерсом. Как отмечает Д.Ю. Коломыцев, эта проблема связана с невозможностью объяснить, как мозг, будучи физической системой, порождает субъективное сознание [3]. Свойства субъективного опыта (личный характер, непосредственная доступность только самому человеку, ощущение «каково это - быть этим человеком») не могут быть выведены из объективного функционирования мозга. Более того, с точки зрения физиологии, нет ни одного процесса, для объяснения которого требовалось бы понятие субъективного опыта [3].

Существует «разрыв в объяснении», который делает беспомощными попытки учёных ответить на вопрос «почему?», когда речь заходит о субъективном опыте. Психопатология имеет дело с фактами по обе стороны этого разрыва, что неизбежно ставит перед исследователем философские вопросы: о природе субъективного опыта, о методах его изучения [3].

При анализе осознания А.Ю. Агафонов выделяет два аспекта: феноменальный (объяснение внешних проявлений работы сознания) и квалитативный. Квалиа – это внутреннее ощущение «каково это - переживать что-либо»; они обеспечивают субъективную очевидность переживаний и являются важнейшим условием осознанности. Каждый акт сознания предполагает различение того, что осознаётся (качества объекта), и того, как это осознаётся (качества самого переживания). Поскольку содержание сознания открыто только его носителю, анализ качественных состояний сознания можно производить только через самонаблюдение (интроспекцию). Однако интроспективная парадигма потерпела крах, потому что самонаблюдение сообщает лишь о том, что осознавалось, но не о том, каково это было осознавать [5]. На основе накопленных данных А.Ю. Агафонов предлагает возможный ответ на вопрос о назначении сознания: специфическая роль сознания в познавательной деятельности заключается в обнаружении ошибок, что позволяет затем эти ошибки исправлять [5].

Также, существует несколько нейрофизиологических концепций сознания. Согласно концепции «светлого пятна» И.П. Павлова, сознание связано с деятельностью «творческого участка» коры мозга, находящегося в состоянии оптимальной возбудимости, тогда как остальные зоны коры обеспечивают уже сформированные рефлексы и бессознательную деятельность. Эта концепция получила развитие в теории «прожектора» Ф. Крика, согласно которой вся информация поступает в мозг через особые ядра в таламусе, а постоянные перемещения «луча прожектора» и синхронизация активности нейронов обеспечивают объединение удалённых друг от друга групп нейронов в совместную деятельность. Концепция «информационного синтеза» А.М. Иваницкого утверждает, что важную роль в механизмах сознания играют кольцевое движение нервных импульсов, повторный вход информации в одни и те же мозговые структуры и синтез разных видов информации. Идея повторного входа информации получила развитие и в работах зарубежных учёных, в частности Дж. Тонони и Дж.

Эдельмана. Ю.В. Бушов рассматривает изучение фазовых связей между ритмами электроэнцефалограммы (ЭЭГ) внутри и между полушариями мозга как перспективный подход, поскольку фазовые взаимодействия между ритмами играют ключевую роль в когнитивных процессах и механизмах сознания [8].

Сегодня реализуются крупные международные проекты по изучению мозга и сознания: «Blue Brain Project» (Швейцария), «Human Connectom Project» (США) и «Human Brain Project» (ЕС), цель этих проектов - создать полное описание связей в мозге (коннектома) и понять, как особенности структуры мозга связаны со способностями и поведением человека [8].

Как подчёркивает Д.Ю. Коломыцев, психиатрия как медицинская дисциплина находится в стороне от поиска решения проблемы сознания - этот поиск идёт в философии и нейронауках. Окончательных ответов о природе сознания пока нет, в первую очередь из-за концептуальных противоречий [3].

Проблема методов в психиатрии всегда была уникальной и сложной. В начале XX века К. Ясперс совершил феноменологический поворот в психиатрии. В его «Общей психопатологии» ключевыми стали эпистемологические и методологические вопросы, что заложило основу для корректного изучения больной психики [3]. Однако в последние десятилетия наблюдается возврат к прошлому, что связано с успехами биологической психиатрии. Современная психиатрия переживает концептуальный кризис, и в его основе лежит проблема феноменального сознания [3].

Гуманитарная традиция в изучении сознания представлена в отечественной психологии очень слабо. Идеи Г.Г. Шпета, М.М. Бахтина и других мыслителей недостаточно адаптированы в теоретических или методических построениях отечественных психологов [1]. Современная психологическая практика неизбежно вовлекает теоретическую психологию в обсуждение экзистенциальных проблем, решение которых невозможно вне категории сознания. Как представлена эта категория в отечественной психологии? В какой степени реализован тезис Л.С. Выготского о центральности этой категории для всей психологии? Эти вопросы остаются открытыми [4].

Таким образом, проблема сознания остаётся одной из центральных и наиболее сложных в современной теоретической психологии. Отсутствие общепринятого определения сознания, множественность подходов к его изучению, а также фундаментальная трудность объяснения того, как мозг порождает субъективный опыт («трудная проблема сознания»), свидетельствуют о концептуальном кризисе в этой области [3].

Библиографические ссылки:

1. Акопов Г. В. Проблема сознания в современной психологии //Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – №. 3. – С. 43-64.

2. Акопов Г. В. Сознание как проблема психологии: отечественные и зарубежные подходы //Российский психологический журнал. – 2005. – Т. 2. – №. 3. – С. 7-24.

3. Коломыцев Д. Ю. Феноменальное сознание и будущее психиатрии. Часть 1 //Социальная и клиническая психиатрия. – 2025. – Т. 35. – №. 1. – С. 102-110.

4. Акопов Г. Психология сознания. Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. – ЛитРес, 2022.

5. Агафонов А. Ю. Наука о сознании: нерешённые проблемы //Онтология проектирования. – 2014. – №. 2 (12). – С. 8-18.

6. Куприянова М. И. и др. Окно осознания при восприятии двойственных изображений //Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2025. – Т. 22. – №. 4. – С. 577-594.

7. Соколов Е. Н. Очерки по психофизиологии сознания //Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2007. – №. 4. – С. 11-19.

8. Бушов Ю. В. Проблема сознания: современные подходы к проблеме и перспективы исследований //Сибирский психологический журнал. – 2013. – №. 49. – С. 36-43.

© Кузнецова Ю. В., 2026

УДК 159.9

СМЕХОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ С САМООЦЕНКОЙ ПОДРОСТКОВ

Екатерина Сергеевна Лимонникова, Анастасия Михайловна Портнягина

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается роль самооценки в подростковом возрасте, ее особенность и факторы, влияющие на нее.Особое внимание уделяется психологическим последствиям низкой самооценки у подростков. В качестве перспективного метода работы с заниженной самооценкой рассматривается смехотерапия. Приводятся результаты исследований эффективности смехотерапии в снижении тревожности и повышении удовлетворённости жизнью. Дополнительно освещается роль игротехники как способа создания безопасной среды. На основе интеграции смехотерапии и игротехники авторами разработана авторская игра «Ха-Ха-тон», интегрирующая ролевые практики и элементы смехотерапии. Приведены рекомендации по проведению игры и рефлексии.

***Ключевыеслова**: смехотерапия, гелотология,самооценка, подростковый возраст.*

LAUGHTER THERAPY AS A METHOD OF WORKING WITH TEENAGERS' SELF-ESTEEM

Ekaterina SergeevnaLimonnikova, Anastasia Mikhailovna Portnyagina

The article discusses the role of self-evaluation in adolescence, its peculiarity and factors influencing it. Special attentionispaid to the psychologicalconsequences of lowself-esteem in adolescents. Promiscuityisseenas a promisingway to workwithlowself-esteem. The results of studies on the effectiveness of mixedtherapy in reducinganxiety and improvinglifesatisfaction are presented. Additionally, the role of gamehardwareas a way to create a safeenvironmentishighlighted. Based on the integration of mixed therapy and game technology by authors, the author's game «Ha-Ha-ton» was developed, integrating role practices and elements of mixed therapy. Below are the recommendations for playing and reflecting.

***Key words**: laughter therapy, gelotology, self-esteem, adolescence.*

В современной психологии и педагогики проблема развития самооценки является актуальной. Особенно актуальным является изучение самооценки подростков.Подростковый возраст представляет собой особый этап развития, сопряжённый с глубокими внутренними изменениями. В этот период молодой человек проходит сложный процесс – переход от детской модели существования к взрослой, что неизбежно затрагивает его самооценку. В эти годы происходит интенсивная внутренняя работа: складывается собственное мировоззрение, переосмысливаются прежние ценности и идеалы, формируются представления о будущем и жизненные ориентиры.

Ключевым процессом этого возраста становится развитие самосознания. Подросток начинает глубже понимать себя, свои особенности и место в мире. Самооценка выступает в роли внутреннего компаса, который во многом определяет поведение и решения молодого человека. По сути, она становится центральным психологическим новообразованием, задающим вектор личностного развития.

Для подросткового возраста характерны неустойчивость, колебания самооценки, так как в отличие от детского возраста, где самооценка относительно устойчива и линейна, и

строится на оценках взрослых (учителей, родителей), на подростка влияет ряд факторов, таких как:

– Физические изменения. Подростковый возраст характеризуется гормональной перестройкой организма, следствием чего является изменения во внешности молодых людей. Неудовлетворённость телом, его особенностями, что является частой причиной низкой самооценки в подростковом возрасте.

–Медиа и социальные сети. В эпоху цифровой трансформации медиапространство и социальные сети превратились в ключевые площадки формирования ценностных ориентиров молодёжи. Идеализированные образы в кино, рекламе, блогах формируют эталоны внешности, которым молодым людям порой сложно соответствовать.

–Социальная среда. Включает в себя взаимодействие со сверстниками, родителями и учителями.

–Личностные особенности. Включает в себя темперамент, характер, уровень притязаний и когнитивные установки.

Л.И. Божович отмечала, что в подростковом возрасте происходит становление нового уровня самосознания и изменение «Я»-концепции. Она указывала на противоречивость самооценки подростков: они могут одновременно воспринимать себя как значительных личностей и испытывать подсознательную неуверенность[1].

Согласно теории Э. Эриксона, подростковый возраст характеризуется кризисом идентичности, когда молодой человек задаётся вопросами: «Кто я?» и «Кем я хочу стать?». В это время происходит переоценка ценностей, формирование личных убеждений и поиск своего места в обществе. Неуверенность в ответах на эти вопросы, сомнения в своих способностях и страх не соответствовать ожиданиям окружающих усиливают уязвимость самооценки [5].

Часто низкая самооценка подростка связана с комплексом неполноценности. Это проявляется в поведении, эмоциях и общении. Как правило такой подросток избегает ситуаций, где нужно проявить себя: не отвечает у доски, уклоняется от конкурсов и выступлений, держится в стороне от сверстников, боясь высказать мнение. Он болезненно реагирует на любую критику, даже нейтральные замечания воспринимает как оскорбление. Ошибки списывает на собственную несостоятельность. Постоянно сравнивает себя с другими, замечая только чужие достоинства и свои мнимые недостатки, что порождает чувство несправедливости. Подростка преследуют тревожные мысли, перед важными событиями он испытывает физические симптомы тревоги (потливость, дрожь, ком в горле и прочее). Из-за страхом неудачи может откладывать дела. В поведении могут проявляться защитные механизмы: он притворяется равнодушным, скрывает уязвимость за сарказмом, копирует других или изнуряет себя перфекционизмом.

Несмотря на широкую популяризацию идей самопринятия (в том числе через концепции бодипозитива и осознанности) и наличие множества психотерапевтических методов, проблема остаётся актуальной. По исследованиям МП Аналитики за 2024 год,25 % подростков испытывают неудовлетворённость собой и имеют нестабильную самооценку, что ставит перед специалистами задачу поиска мягких, мотивирующих методов работы, которые не усиливают страх оценки, снижают тревожность естественным путём, позволяют подростку постепенно наращивать уверенность без давления, создают позитивный эмоциональный фон для переосмысления опыта.

На этом фоне особую ценность приобретает смехотерапия (юморотерапия, гелототерапия). Суть этого метода заключается в том, что посредством юмора и смеха достигается психотерапевтический эффект: улучшается психоэмоциональное состояние клиента, повышаются адаптивные возможности личности.

Впервые термин «гелотология» (от др.-греч. γέλως «смех») предложил психиатр У.Фрай в 1960-х г. в США на базе Стэнфордского университета. Гелотология– это наука о смехе и его влиянии на здоровье человека. У. Фрай систематически исследовал физиологические реакции на смех и доказал, что смех активирует нервную систему, стимулирует вы-

брос эндорфинов, улучшает кровообращение и укрепляет иммунитет. Также описал теорию гелотогенеза процесс возникновения смеха и его эффекты на тело. У. Фрай рассматривал смех не только как биологический феномен, но и как форму социальной коммуникации, способствующую сплочению группы [3].

В 1964 году журналист Н. Казинс столкнулся с тяжёлым аутоиммунным заболеванием (коллагеноз). Врачи оценивали его шансы на выживание как 1 к 500, но Казинс разработал собственный метод лечения. Он ежедневно смотрел комедии (в т. ч. фильмы братьев Маркс). Н.Казинс фиксировал эффект: 10 минут искреннего смеха давали 2 часа безболезненного сна. Сочетаясмехотерапию с приёмом высоких доз витамина С, журналист постепенно выздоравливал и возвращался к полноценной жизни. Его книга «Анатомия болезни с точки зрения пациента» стала мировым бестселлером и привлекла внимание к терапевтическому потенциалу смеха.

На волне интереса к гелотологии сформировались ключевые направления:

1. Больничная клоунада. С 1987 года в США действует Ассоциация прикладного и терапевтического юмора (ААТН), объединяющая психологов, медиков и клоунов для работы с пациентами.

2. Йога смеха (хасья-йога). Метод, разработанный Маданом Катарией, использует сознательное вызывание смеха для физического и эмоционального оздоровления.

3. Интеграция в психотерапию. Юмор стал элементом ряда психотерапевтических школ:рационально-эмотивная терапия А. Эллиса (юмористическое преувеличение иррациональных убеждений);провокативная терапия Ф. Фаррелли (доброжелательные провокации и абсурд);логотерапия В. Франкла (парадоксальная интенция);психоанализ З. Фрейда (смех как высвобождение нервной энергии). В современной психотерапии появились онлайн-форматы (виртуальные комнаты смеха, юмористические тренинги).

Но развитие гелотологии на этом не остановилось. Современные учёные доказали положительное воздействие смеха на организм. Когда человек смеётся, в его организме происходит целая цепочка взаимосвязанных процессов – от работы мозга до изменений в мышцах и гормональном фоне. Сначала в дело вступает мозг. Лимбическая система моментально реагирует на смешной стимул (остроумная шутка, неожиданная ситуация или щекотка) и она запускает первичную эмоциональную реакцию. Далее кора больших полушарий анализирует контекст, «проверяет» уместность ситуации и только после этого «даёт разрешение» на смех. Далее мозжечок берёт на себя координацию движений – он следит за тем, чтобы мимика и жесты были согласованными. Ствол мозга управляет дыханием и звукообразованием, формируя характерный ритм смеха. Наконец, тормозные механизмы коры контролируют громкость и продолжительность смеха, не позволяя ему стать неконтролируемым (именно их повреждение может привести к патологическому, неудержимому смеху).

Смех кардинально меняет дыхание. Всё начинается с резкого вдоха, после которого следует серия коротких выдохов, сопровождаемых голосовыми вибрациями. Благодаря такому дыханию усиливается вентиляция лёгких, а кровь насыщается кислородом.В процессе смеха задействуется огромное количество мышц – до 80 групп одновременно. Диафрагма интенсивно сокращается, порождая те самые «смеховые» толчки. Сначала мышцы кратковременно напрягаются, а затем наступает приятное расслабление.

Одновременно в организме запускается настоящая «фабрика радости»: начинается активный выброс так называемых гормонов счастья. Эндорфины работают как природные обезболивающие, снижая дискомфорт и вызывая чувство эйфории. Серотонин улучшает настроение и помогает наладить здоровый сон. Дофамин усиливает ощущение удовольствия и мотивирует к дальнейшим позитивным действиям. Окситоцин способствует формированию чувства доверия и близости с окружающими. При этом уровень стрессовых гормонов – кортизола и адреналина – заметно снижается.

Смех благотворно влияет и на иммунную систему: в крови возрастает количество Т-клеток и иммуноглобулинов, что укрепляет защитные силы организма. Кроме того, норма-

лизуется артериальное давление и улучшается кровообращение, в том числе в головном мозге.

Есть и менее очевидные эффекты. Во время смеха происходит временное сужение поля зрения – мы как бы концентрируемся на внутренних ощущениях. Нередко наблюдается слезотечение: это связано с тем, что смех активирует те же зоны мозга, которые отвечают за плач.

После пика смеховой активности организм переходит в режим восстановления. Наступает волна общего расслабления – и мышечного, и психического. Симпатическая нервная система, отвечающая за стрессовые реакции, снижает свой тонус, а парасимпатическая, напротив, активизируется, запуская процессы отдыха и восстановления. Благодаря действию эндорфинов и снижению уровня кортизола улучшается качество сна – даже если смеяться незадолго до отхода ко сну.

Учитывая все физиологические аспекты смеха, можно смело утверждать, что смехотерапия благотворно влияет на психику: с помощью юмора клиент может по-новому взглянуть на проблемную ситуацию, увидеть в ней нелепость и противоречивость. Это помогает снизить её значимость в своих глазах – негативные мысли постепенно заменяются более гибкими, ироничными трактовками. Так развивается полезный навык: наблюдать за своими мыслями со стороны, не погружаясь в них полностью. Кроме того, смех даёт безопасный выход подавленным эмоциям – даже агрессию или страх можно выразить в юмористической форме. В итоге снимается напряжение, улучшается настроение, а восприятие становится шире: человек меньше «зацикливается» на одном и легче находит решения своей проблемы.

Но в смехотерапии, как и любом методе также существуют и свои нюансы, например в статье К.В. Мешкановой «Юмор какспособ борьбы со стрессом» раскрывается эффективность смеха в стрессовых ситуациях. В статье описывается провокативный метод Ф.Фарелли, который заключается в использование юмора, игры, вызывающих вопросов и тёплой иронии, чтобы стимулировать клиента к самостоятельному решению своих проблем и развитию личностного роста. Но также автор отмечает «чтобы использовать юмор в работе клиент должен быть психически устойчив, только в этом случае метод способен помочь человеку, а не навредитьему» [4].

В статье И.Дуниной «Смех как терапия» описана эффективность смехотерапии как метода работы с тревожностью. Автор провела систематический обзор 33 исследований с участием 2159 взрослых показал, что смехотерапия снижает тревожность (SMD = -0,83) и повышает удовлетворённость жизнью (SMD = 0,98). Работа подчёркивает эффективность метода как в стационарных, так и в амбулаторных условиях[2].

Смехотерапия может быть эффективным методом работы с заниженной самооценкой подростков. В основе эффективности лежит способность юмора трансформировать когнитивные аспекты. Подросток с заниженной самооценкой зачастую застревает в цикле негативных мыслей («я неудачник», «у меня ничего не получится»), воспринимая любые трудности как подтверждение собственной несостоятельности. Юмор позволяет взглянуть на проблемную ситуацию под иным углом, то есть увидеть её парадоксальность, несоразмерность или комическую сторону. Это не отрицает реальность проблемы, но снижает её субъективную значимость: то, над чем можно посмеяться, уже не кажется абсолютно катастрофическим. Постепенно формируется навык когнитивной реструктуризации–замены катастрофических интерпретаций более гибкими и реалистичными. Смех как тренажёр позитивного мышления работает на нескольких уровнях. Во-первых, сам процесс смехотерапии создаёт позитивный эмоциональный фон: выработка эндорфинов, дофамина и серотонина снижает тревожность и повышает ощущение благополучия. Во-вторых, регулярные упражнения на поиск комического (например, анализ смешных ситуаций из повседневной жизни, создание юмористических историй) тренируют мозг замечать не только недостатки, но и забавные, нелепые. Это ослабляет гипертрофированную самокритику и формирует привычку находить «светлые пятна» даже в сложных обстоятельствах. Социально-психологический ас-

пект смехотерапии особенно важен для подростков, чья самооценка во многом зависит от взаимодействия со сверстниками.

При работе сосмехотерапией важно учитывать, что этот метод не является универсальным, он не подходит для всех категорий клиентов. В первую очередь важно понимать то, что смехотерапия не способна оказать терапевтическую помощь людям страдающими психическими расстройствами, а также людям с другими медицинскими противопоказаниями. Не менее важным остается и тот факт, что работа с самооценкой подростка должна быть комплексной. Внедрение в работу исключительно смехотерапии не способно помочь молодым людям справится с проблемой. Но и не стоит не учитывать все особенности позитивного воздействия юмора и смеха на человека. При работе с заниженной самооценкой важно учитывать особенности личности, а смехотерапию можно применять лишь с точной уверенностью того, что подросток сможет себя комфортно чувствовать.

При работе с подростками важно и упомянутьдостоинствоигротехники. Суть игротехники заключается в создании особой среды, где подросток перестаёт ощущать себя пассивным объектом воздействия взрослого и превращается в активного участника процесса. В игре он получает шанс примерить разные социальные роли, отработать поведение в сложных ситуациях, выразить эмоции, которые трудно сформулировать в обычной беседе, и – что особенно важно – пережить опыт успеха. Даже небольшие победы в игре укрепляют веру в собственные силы, постепенно меняя внутреннее представление о себе.В фазе игрового процесса подростки погружаются в смоделированную ситуацию, где включаются ключевые механизмы развития. Ролевое экспериментирование позволяет «примерить» поведение лидера, миротворца или критика и прочие другие роли; симуляция реальности даёт опыт принятия решений в условиях, похожих на настоящие, но без тяжёлых последствий; групповая динамика помогает увидеть свои сильные и слабые стороны через взаимодействие с другими; эмоциональная разрядка через смех и азарт снимает накопившееся напряжение.

Изучая проблему низкой самооценки подростков, нами был разработан инструмент работы с данной проблемой. Учитывая эффективность смехотерапии и игротехники, нами была создана авторская игра «Ха-Ха-тон». Суть данной игры заключается в том, что подросток отделяет себя от проблемы (комплекса) посредством шутки.

Игра состоит из 3 видов карт: роль, комплекс, голос. Игра является командной, каждый участник включен в процесс. Задача игроков: разыграть сценку, где один участник демонстрирует комплекс, а другой демонстрирует роль и голос. Для усиления комичного эффекта человек с ролью «комплекса» также может тянуть карту с голосом. Другие игроки голосуют за понравившуюся роль.

Также игра подходит и для большой группы людей. Участников игры можно изначально разделить на 2 команды (роль и комплекс).

Карточки «Комплекс» разработаны на основе реальных проблем современных подростков. Нами был проведен опрос среди подростков на предмет выявления причин их неуверенности в себе.

В ходе проигрывания, было выявлено, что подросткам данный формат интересен, также многие отметили уникальность игры.

Таким образом, сочетание смехотерапии и игротехники открывает новые перспективы в работе с низкой самооценкой подростков, предлагая мягкий, мотивирующий подход, который естественным образом способствует повышению уверенности в себе и формированию позитивного самовосприятия.

Библиографические ссылки:

1. Божович, Л.И.Личность и учение подростка / Л. И.Божович // Психологическая наука и образование. М.:Эксмо , 1997. – №1. – С.5-11. – Текст: непосредственный.

2. Дунина, И. Смех как терапия [Электронный ресурс]URL: https://mir-nauki.com/issue-2-2025.html.

3. Зарипова, Э.А. Смехотерапия. Методическое пособие образование/ Э.А.Зарипова. - М.: Молодой ученый, 2023. – 34с. – Текст: непосредственный

4. Мешканова, К.В. Юмор как способ борьбы со стрессом [Электронный ресурс]URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=38526083.

5. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э.Эриксон. - М.:Флинта , 2006. – 243с. – Текст: непосредственный.

© Лимонникова Е.С., Портнягина А.М., 2025

УДК 378.178+387.146]:612.821.7

ВЛИЯНИЕ СНА НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ И АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ

Анастасия Денисовна Литвинова, Елизавета Сергеевна Петрова
Научный руководитель – Анна Александровна Чащина

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена анализу взаимосвязи между качеством сна, психологическим состоянием и академической успеваемостью студентов. На основе данных анкетирования в статье выявляются основные нарушения режима сна и факторы, влияющие на его качество, анализируется их воздействие на эмоциональное благополучие студентов и определяются возможные поведенческие стратегии для улучшения качества отдыха и адаптации к учебной нагрузке.

Ключевые слова: *сон, студенты, качество сна, количество сна, академическая успеваемость, психологическое состояние, концентрация, продуктивность, стресс, образовательные результаты.*

THE EFFECT OF SLEEP ON STUDENTS' PSYCHOLOGICAL STATE AND ACADEMIC PERFORMANCE

Elizaveta Sergeevna Petrova, Anastasia Denisovna Litvinova
Scientific supervisor – Anna Aleksandrovna Chashchina

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation

This article analyzes the relationship between sleep quality, psychological state, and academic performance in students. Based on survey data, the article identifies the main sleep disturbances and factors affecting sleep quality, analyzes their impact on students' emotional well-being, and identifies potential behavioral strategies for improving rest and adapting to academic pressures.

Keywords: *sleep, students, sleep quality, sleep quantity, academic performance, psychological state, concentration, productivity, stress, academic outcomes.*

Как подчеркивают Е. Н. Прокопенко, М. Эрдэнэцогт и А. А. Чащина, удовлетворение многообразных потребностей лежит в основе нормальной жизнедеятельности, личностного развития и мотивационной сферы, выступая ключевым стимулом человеческой деятельности [5, с. 110]. В этом ряду сон является одной из фундаментальных физиологических потребностей, напрямую обеспечивающих все перечисленные процессы. Вместе с тем, современная система высшего образования предъявляет к студентам высокие требования, связанные с необходимостью усвоения больших объемов информации, постоянной интеллектуальной работой и адаптацией к интенсивному учебному процессу. В этих условиях физиологическая потребность в полноценном сне часто приносится в жертву академическим и социальным обязательствам, что создает предпосылки для хронического стресса и снижения образовательной продуктивности. Как отмечают О. Г. Кугуелова, П. М. Мартынова, Д. А. Толмачёв, сон оказывает комплексное влияние на когнитивные функции и психоэмоциональное состояние, а его нарушение напрямую коррелирует с ухудшением памяти, способности к обучению и ростом тревожности [3, с. 72]. В контексте формирования здоровьесберегающей обра-

зовательной среды понимание механизмов влияния сна на успешность учебной деятельности приобретает особую научную и практическую значимость.

Вместе с тем, актуальность проблемы усугубляется широкой распространенностью дезадаптивных практик в студенческой среде, где ночные бодрствования для подготовки к занятиям или социальная активность в ущерб сну часто воспринимаются как норма. А. А. Антонова подчеркивает, что проблемы со сном создают двустороннюю связь с эмоциональным состоянием, усугубляя депрессию и тревогу, которые, в свою очередь, еще больше ухудшают качество отдыха [1, с. 55]. Однако комплексное изучение данной проблемы требует уточнения конкретных поведенческих паттернов, субъективных оценок и барьеров, с которыми сталкиваются студенты при попытке нормализовать сон.

В рамках изучения данной темы была выдвинута гипотеза: студенты, регулярно испытывающие недосыпание и имеющие низкое качество сна, демонстрируют более высокий уровень тревожности, стресса и эмоционального выгорания, а также имеют более низкие академические показатели по сравнению со студентами, соблюдающими нормы здорового сна.

Для проверки гипотезы было проведено социологическое исследование методом анкетирования. Выборочная совокупность составила 94 студента в возрасте от 17 до 24 лет, большинство из которых являются обучающимися второго курса. Анкета включала вопросы, объединенные в тематические блоки: количественные и качественные показатели сна (продолжительность, субъективная оценка качества, наличие сонливости); факторы, нарушающие сон; оценка психологического состояния (уровень стресса, эмоциональные проявления) и академические последствия (влияние на концентрацию, посещаемость, успеваемость). Обработка данных проводилась методами количественного и качественного контент-анализа.

Анализ количественных показателей сна выявил тревожную картину систематического нарушения гигиены сна. Подавляющее большинство респондентов (65%) в будние дни спят лишь 5-6 часов или меньше, что существенно ниже рекомендованной для взрослых нормы в 7-9 часов. Это свидетельствует о массовом хроническом недосыпании. Проблема усугубляется низким субъективным качеством отдыха: более двух третей опрошенных (68%) оценивают его как «удовлетворительное» или «плохое». Непосредственным следствием является состояние постоянной усталости, которую 59% респондентов испытывают практически ежедневно. Эти данные согласуются с выводами Ю. А. Давыдовой о существовании противоречия между пониманием важности сна и реальными практиками студентов [2, с. 41].

Многофакторный анализ причин нарушений сна позволил выявить их сложную структуру. Ведущим деструктивным фактором выступает академическая нагрузка (81%), что подтверждает тезис о высокой интенсивности учебного процесса. Значительную роль играют психологические причины, такие как беспокойство и тревожные мысли (54%), формируя порочный круг «стресс – бессонница – стресс». Ключевым поведенческим фактором стало использование гаджетов: 88% респондентов регулярно пользуются ими перед сном, а для 42% это является прямой причиной ухудшения засыпания. Дополнительными барьерами выступают шум и внешние условия (30%), работа или подработка (20%), социальная активность (18%).

Исследование подтвердило прямую и выраженную корреляцию между качеством сна и психологическим состоянием. Высокий уровень стресса отмечают 56% опрошенных, что перекликается с данными О. Г. Кугуеловой о преобладании среднего и высокого уровня стресса у студентов [3, с. 73]. Эмоциональные последствия проявляются в частых упадках настроения (85%), раздражительности и тревожности (82%). Практически все респонденты эмпирически отмечают улучшение эмоционального фона после полноценного сна, что указывает на его репаративную функцию. Эти наблюдения подтверждаются исследованием Ю. Л. Новиковой, которая установила, что при сне менее 4,5 часов доля студентов с хорошим настроением падает до 46% по сравнению с 73% при сне 7-8,5 часов [4, с. 122].

Академическая успеваемость также оказалась тесно связанной с исследуемыми пара-

метрами. Нарушения сна негативно сказываются на ключевых когнитивных функциях, необходимых для учебы: 75% студентов сталкиваются со значительными трудностями концентрации внимания на занятиях и при подготовке. Конкретным следствием усталости становится пропуск пар или откладывание выполнения учебных заданий, что признают 76% респондентов. Данные коррелируют с выводами В. П. Сморчковой и С. А. Курганова, которые установили прямую статистически значимую связь между сокращением продолжительности сна и снижением успеваемости, а также отметили рост деструктивных поведенческих тенденций [6, с. 89]. Более того, низкое качество сна ведет к ухудшению памяти и способности к критическому мышлению, что в конечном итоге обуславливает падение образовательной продуктивности.

Качественный контент-анализ советов самих респондентов по улучшению сна позволил систематизировать их в несколько поведенческих кластеров. Наиболее репрезентативной является группа рекомендаций, касающихся гигиены сна: установление стабильного режима, «цифровой детокс» за 1-2 часа до сна, формирование расслабляющих ритуалов и оптимизация условий в спальне. Второй кластер связан с академической саморегуляцией и управлением временем, где ключевой стратегией выступает тайм-менеджмент для предотвращения работы в ночное время и снижения стресса от дедлайнов. Третий кластер объединяет стратегии психофизиологической регуляции: регулярная физическая активность, техники ментальной релаксации (медитация) и, в некоторых случаях, осознанное обращение к фармакологической поддержке (мелатонин). Однако анализ также выявил наличие дезадаптивных стратегий (избегание занятий, использование алкоголя, радикальные решения), маркирующих группу риска студентов в состоянии эмоционального выгорания, чьи личные ресурсы совладания исчерпаны.

Отдельно были рассмотрены барьеры, препятствующие нормализации сна. Помимо внешних факторов (нагрузка, шум), респонденты отмечают внутренние психологические трудности: неспособность «отключить» поток тревожных мыслей, отсутствие силы воли для соблюдения режима и глубинные привычки, связанные с использованием цифровых устройств как основного способа релаксации. Это указывает на необходимость не только информирования о важности сна, но и развития у студентов навыков эмоциональной саморегуляции и осознанного управления цифровыми привычками.

Таким образом, гипотеза исследования получила полное подтверждение: хроническое недосыпание и низкое качество сна оказывают систематическое негативное влияние как на психологическое состояние, так и на академическую успеваемость студентов. Сон выступает критически важным посредником между академической нагрузкой и способностью студента эффективно с ней справляться. Нарушения сна ведут к снижению когнитивных функций (концентрация, память), повышению уровня стресса, тревожности и эмоциональной лабильности, что в совокупности обусловливает ухудшение учебных показателей и повышает риск академического выгорания. Ключевой проблемой является разрыв между декларируемым пониманием важности сна и реальными дезадаптивными поведенческими практиками, обусловленными высокой учебной нагрузкой и цифровыми соблазнами.

Для самих студентов ключевыми рекомендациями являются осознанное установление приоритета сна как базовой физиологической потребности, разработка и соблюдение личного ритуала отхода ко сну с обязательным исключением гаджетов, а также развитие навыков планирования учебной работы. Перспективы дальнейшего исследования видятся в проведении лонгитюдного исследования для отслеживания динамики изменений и причинно-следственных связей, а также в сравнительном анализе режимов сна и успеваемости студентов разных направлений подготовки и форм обучения.

Библиографические ссылки:

1. Оценка качества сна студентов/ А. А. Антонова, Г. А. Яманова, Г. Р. Зейналова, А. Х. Абдулаев, М. Х. Биджиева, Б. А. Искалиев // Международный научно-

исследовательский журнал. –2022. –№ 2–2 (116). –С. 54–56.

2. Давыдова Ю. А., Каргаполова Е. В., Глазунов О. Н., Лашук И. В. Влияние режима сна на успешность учебной деятельности студентов // Теория и практика физической культуры. 2022. –№10. –С. 40–42.

3. Кугуелова, О. Г. Влияние качества сна на успеваемость студентов медицинского ВУЗА / О. Г. Кугуелова, П. М. Мартынова, Д. А. Толмачёв // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 9–3 (96). – С. 71–75.

4. Новикова, Ю. Л. Физиология сна и его влияние на психоэмоциональное состояние студентов / Ю. Л. Новикова, О. Ю. Аулова, Е. С. Быковская // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Естественные науки.– 2023. №2 (50). –С. 118–129.

5. Прокопенко, Е. Н. Влияние социальной работы на социальное благополучие общества / Е. Н. Прокопенко, М. Эрдэнэцогт, А. А. Чащина // Актуальные проблемы современного социального знания : Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Красноярск, 27 апреля 2018 года / Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева; Под общей редакцией Л.Е. Ананьина. – Красноярск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева", 2018. – С. 109–111. – EDN VSBPER.

6. Сморчкова, В. П. Влияние сна на учебную деятельность и регуляцию поведения обучающихся младшего и старшего подросткового возраста /В. П. Сморчкова, С. А. Курганов // Психология и право. –2020. –№2 (44). –С. 86–98.

@ Литвинова А. Д., Петрова Е. С., 2026

УДК 37.018.1:159.9

ПОХВАЛА КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ И ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ

Дарья Сергеевна Максимова

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена проблеме эффективной похвалы как инструмента формирования устойчивой учебной мотивации и здоровой самооценки у детей. Рассматриваются результаты современных психологических исследований о влиянии разных типов похвалы на поведение и успеваемость. Автор анализирует различия между похвалой за врожденные способности и похвалой за усилия, а также предлагает практические рекомендации для родителей и педагогов.

Ключевые слова: *похвала, мотивация, самооценка, установка на рост, мышление развития, дети, педагогическая психология.*

PRAISE AS A FACTOR OF CHILDREN'S MOTIVATION: PSYCHOLOGICAL MECHANISMS AND EFFECTIVE STRATEGIES

Daria Sergeevna Maksimova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article addresses the problem of effective praise as a tool for developing sustainable learning motivation and healthy self-esteem in children. It examines the results of modern psychological research on the influence of different types of praise on children's behavior and academic performance. The author analyzes the differences between praise for innate abilities and praise for effort, and offers practical recommendations for parents and educators.

Keywords: *praise, motivation, self-esteem, growth mindset, developmental thinking, children, pedagogical psychology.*

Каждый родитель и педагог хочет, чтобы ребенок рос уверенным в себе, стремился к новым достижениям и не боялся трудностей. Кажется, что для этого достаточно чаще говорить ему «Ты молодец!», «Умница!», «Ты самый способный!». Однако современные психологические исследования показывают, что не всякая похвала одинаково полезна, а некоторые ее виды могут привести к прямо противоположному результату. По данным опросов, каждый четвертый родитель в России поощряет своего ребенка только устной похвалой, а каждый пятый житель нашей страны рос вообще без похвалы родителей. Эти цифры отражают сложную ситуацию: с одной стороны, родители понимают важность поддержки, с другой — не всегда знают, как сделать похвалу действительно эффективной [1]. Психолог Ломоносовской школы Василина Бычина подчеркивает: «Похвала — как витамин для детской самооценки. Без нее ребенок растет тревожным, сомневающимся в себе и своих силах. При избытке — она превращается в яд, порождающий страх перед ошибкой или зависимость от чужого одобрения». Особенно остро вопрос стоит в школьной среде, где каждый день связан с новыми вызовами: уроки, контрольные, экзамены. Как сделать так, чтобы ребенок не боялся ошибаться, не зацикливался на оценках, а получал радость от самого процесса обучения?

Похвала — это не просто добрые слова. Это мощный психологический инструмент, который формирует у ребенка представление о себе, своих способностях и о том, что нужно делать, чтобы добиться успеха. Как отмечают авторы исследования, опубликованного на портале «Растим детей», «похвала помогает ребенку понять, что хорошо, а что плохо. Через одобрение он формирует самооценку, ощущает свою значимость, учится делать выводы» [1]. С нейробиологической точки зрения, когда человека хвалят, у него активируется система вознаграждения мозга, выделяется дофамин — нейромедиатор, отвечающий за чувство удовольствия. Это создает положительное подкрепление: ребенок стремится повторять действия, за которые его хвалят. Однако здесь кроется и опасность: если единственным источником дофамина становится внешняя похвала, то без нее ребенок может потерять интерес к деятельности [2].

Ключевое исследование в области влияния похвалы на мотивацию провела профессор Стэнфордского университета Кэрол Дуэк. В ходе семи экспериментов с несколькими сотнями детей она получила однозначные результаты: похвала в адрес интеллекта детей подрывает их мотивацию и снижает их результаты. В чем суть этих экспериментов? Детям давали решать задачи разной сложности. Одних хвалили за интеллект («Ты, наверное, очень умный»), других — за усилия («Ты, наверное, очень старался»). Затем детям предлагали выбор: либо решить легкую задачу, на которой они гарантированно не ошибутся, либо сложную, где возможны ошибки, но можно многому научиться. Результаты оказались поразительными. Дети, которых хвалили за интеллект, в большинстве своем выбрали легкую задачу. Они боялись рисковать, чтобы не потерять статус «умного». Дети же, которых хвалили за усилия, наоборот, предпочли сложную задачу — они были готовы учиться и ошибаться [3]. Это исследование легло в основу теории двух типов мышления, или «установок»: фиксированной установки (fixed mindset) и установки на рост (growth mindset). Дети с фиксированной установкой верят, что их способности неизменны, даны от природы. Они избегают трудностей, боятся ошибок и быстро сдаются при столкновении с препятствиями. Дети с установкой на рост, напротив, убеждены, что способности можно развить через усилия и обучение.

Психологи выделяют несколько типов похвалы, которые по-разному влияют на мотивацию и самооценку ребенка. Общая похвала («Ты молодец, умница») — самый распространенный, но и самый малоэффективный вид. «Кажется, безобидно. Но общие слова формируют у ребенка идею, что способности — это нечто врожденное. Поэтому в тех сферах жизни, где ребенок не "молодец", мотивация теряется. Ведь если "не дано", то зачем стараться?» — предупреждает психолог Василина Бычина. Общая похвала не объясняет, за что именно хвалят. Ребенок слышит слова, но не понимает, какое его действие вызвало одобрение. Сравнительная похвала («Ты самый лучший», «Ты умнее всех») особенно опасна, хотя на первый взгляд кажется, что она повышает самооценку. Сравнительная похвала подталкивает ребенка к постоянному сравнению себя с другими, вызывает тревожность и формирует зависимость самооценки от чужих успехов [1]. Психодраматерапевт Вита Малыгина подчеркивает: «Ни в коем случае нельзя хвалить за счёт другого ребёнка — говорить, к примеру, что у тебя получилось лучше, чем у Васи. Получается, что мы подкрепляем его нарциссизм» [4].

Наиболее эффективным является конкретная похвала: «Ты сам нашел решение», «Ты старался и не сдался». Как отмечается в исследовании, «эта похвала показывает связь между усилиями и результатом. Она учит ребенка: все в его руках. Он может сам влиять на свою жизнь» [1]. Конкретная похвала фокусируется на действиях, стратегиях и усилиях ребенка, а не на его врожденных качествах. Она дает ребенку понятную обратную связь о том, что именно у него получилось хорошо, и служит ориентиром для будущих действий. Пример неудачной похвалы: «Ты самая талантливая в группе». Почему не работает: чтобы не потерять статус, ребенок будет избегать сложностей. Пример хорошей похвалы: «Ты не сдавалась, даже когда задача казалась трудной. Это здорово!» Почему это сработает: подчеркивает усилия, ребенок видит, что старания — это путь к успеху [1].

На основе анализа психологических исследований и рекомендаций экспертов можно выделить несколько ключевых принципов эффективной похвалы. Первый принцип: хвалите за конкретные действия, а не за личность. Вместо общих фраз «Ты умница» отмечайте конкретные поступки. Например: «Ты так аккуратно написал все буквы!» Как отмечается в рекомендациях для педагогов, «похвала должна быть направлена на поступок ребенка, а не на его личность! Как часто мы ограничиваем нашу похвалу словами "Ты молодец!", а собственно, почему молодец — может быть не понятно» [5]. Второй принцип: хвалите за старания и усилия, а не только за результат. Ребенок может очень стараться, но не достичь идеального результата. Важно заметить и оценить его усилия. Это формирует «установку на рост» — понимание того, что способности развиваются через труд. Третий принцип: будьте искренними. Дети очень чувствительны к фальши. Если вы хвалите ребенка без энтузиазма, он перестанет доверять вашим словам [2].

Четвертый принцип: избегайте иронии и скрытых упреков. Иногда родители вроде бы хвалят ребенка, но закладывают в свои слова саркастичный комментарий: «Ты наконец убрал свои вещи? Ну, молодец, и года не прошло!» Подобные обидные комментарии ранят ребенка, и у него пропадает мотивация стараться. Пятый принцип: не сравнивайте ребенка с другими. Сравнивайте ребенка только с ним самим в прошлом. Например: «В прошлый раз тебе было трудно решить эту задачу, а сегодня ты справился сам!» Такой подход показывает ребенку его прогресс и укрепляет веру в собственные силы. Шестой принцип: используйте невербальные формы поощрения. Улыбка, кивок, одобрительное похлопывание по плечу, объятия — все это мощные сигналы поддержки [5]. Седьмой принцип: учите ребенка рефлексии собственных успехов. Вместо того чтобы просто радоваться за ребенка, задавайте ему вопросы: «Как думаешь, почему у тебя получилось? Что тебе помогло?» Это помогает ребенку осознать свои стратегии.

Для удобства родителей и педагогов приведем примеры того, как можно заменить общую похвалу на конкретную, мотивирующую. Вместо «Ты молодец!» скажите «Ты сам нашел решение этой трудной задачи! Это отличный результат твоих усилий». Вместо «Ты умница!» скажите «Мне очень понравилось, как ты логично построил свой ответ. Ты хорошо подготовился». Вместо «Ты гений!» скажите «Ты не сдался, даже когда было трудно. Это настоящая настойчивость». Вместо «Ты лучше всех!» скажите «Твой рисунок получился очень выразительным. Особенно удачно ты передал движение». Вместо «Ты такой способный» скажите «Я вижу, как много времени ты посвятил тренировкам, и это принесло результат» [2].

Важно также учитывать возрастные особенности. Для детей раннего возраста и дошкольников слова должны быть понятными и простыми. Длинные абстрактные фразы они еще не всегда способны воспринять. Важно использовать не только слова, но и интонацию, улыбку, объятия. Детям младшего школьного возраста особенно важно хвалить за процесс обучения, а не только за оценки. Если ребенок получил четверку, но в прошлый раз было хуже — отметьте прогресс. Как советует Вита Малыгина: «Если в прошлый раз этих слов было шесть, а сейчас восемь — нужно похвалить его за то, что он стал лучше» [4]. В подростковом возрасте простая оценка «хорошо/плохо» уже не работает, а иногда даже раздражает. Подросткам важно чувствовать, что их видят и понимают как личность. Хвалите за самостоятельность, за инициативу, за умение принимать решения.

Чего следует избегать в похвале? Во-первых, чрезмерной похвалы. Если хвалить слишком часто и без повода, ребенок может выработать зависимость от внешнего одобрения. «Ребенок привыкает к постоянному "восхищению", и без него он может потерять не только мотивацию, но и внутреннюю уверенность». Во-вторых, не нужно хвалить ребенка за естественные вещи — за то, что он просто съел или оделся; это его базовая обязанность, а не достижение. В-третьих, избегайте преувеличенной похвалы. Если называть простой рисунок «шедевром», ребенок либо не поверит вам, либо столкнется с несоответствием между вашими словами и реальностью. В-четвертых, не используйте похвалу с условием. Фразы вроде

«Молодец, но мог бы и лучше» обесценивают похвалу и создают у ребенка ощущение, что он никогда не достаточно хорош.

Похвала — это не просто «хорошие слова». Это мощный инструмент воспитания, который при правильном использовании способен сформировать у ребенка здоровую самооценку, устойчивую мотивацию к обучению и готовность преодолевать трудности. Ключевой вывод современной психологии: эффективная похвала должна быть конкретной, искренней и сфокусированной на усилиях и стратегиях ребенка, а не на его врожденных качествах. Похвала за интеллект или талант, как показывают исследования Кэрол Дуэк, может привести к обратному эффекту — ребенок начнет бояться ошибок и избегать сложных задач [3]. «Похвала — это инструмент, который влияет на самооценку, мотивацию и даже судьбу человека. Если использовать его грамотно, ребенок вырастет уверенным, самостоятельным и психологически устойчивым» [1]. Родителям и педагогам стоит помнить: важен не только факт похвалы, но и ее качество. Лучше один раз искренне и конкретно отметить реальное достижение ребенка, чем десять раз дежурно сказать «молодец». И самое главное — не забывайте, что для ребенка важна не только ваша оценка, но и ваше внимание, тепло и безусловное принятие.

Библиографические источники:

1. Как правильно хвалить ребенка // Растим детей. Навигатор для современных родителей. — 2025. — URL: https://xn--80aidamjr3akke.xn--p1ai/articles/kak-pravilno-xvalit-rebenka

2. Похвала, конфета или звание президента класса: как мотивировать детей им на пользу // Vogazeta. — 2025. — URL: https://edition.vogazeta.ru/articles/2025/2/18/upbringing/25886-

3. Дуэк К. Родители (и учителя): послания в случаях успеха и неуспеха // Вики Чтение. — URL: https://psy.wikireading.ru/67249

pohvala_konfeta_ili_zvanie_prezidenta_klassa_kak_motivirovat_detey_im_na_polzu

4. Как правильно хвалить ребёнка? Вы спрашиваете — «Мел» отвечает // Мел. — 2018. — URL: https://mel.fm/vospitaniye/eksperty/2853740-mel_question26

5. Дашкина Е. Рекомендации педагогам по формированию положительной мотивации у детей при помощи похвалы // MAAM.ru. — 2014. — URL: https://www.maam.ru/detskijsad/rekomendaci-pedagogam-po-formirovaniyu-polozhitelnoi-motivaci-u-detei-pri-pomoschi-pohvaly-163601.html

© Максимова Д. С., 2026

УДК 37.06:81'27

СОВРЕМЕННЫЙ СЛЕНГ КАК ФАКТОР ВЗАИМОПОНИМАНИЯ ПЕДАГОГА И УЧЕНИКА

Дарья Сергеевна Максимова

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена анализу роли современного молодежного сленга в процессе коммуникации между учителем и учеником. Рассматриваются функции сленга в подростковой среде, его потенциал как инструмента установления психологического контакта и факторы, ограничивающие его использование в педагогической практике. Автор приходит к выводу, что дозированное и ситуативно уместное использование сленга учителем способствует снижению дистанции, повышению доверия и вовлеченности учащихся.

Ключевые слова: *молодежный сленг, педагогическая коммуникация, взаимопонимание, учитель, ученик, культура речи.*

MODERN SLANG AS A FACTOR OF MUTUAL UNDERSTANDING BETWEEN TEACHER AND STUDENT

Daria Sergeevna Maksimova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article analyzes the role of modern youth slang in the process of communication between teacher and student. The functions of slang in the adolescent environment, its potential as a tool for establishing psychological contact, and the factors limiting its use in pedagogical practice are considered. The author concludes that dosed and situationally appropriate use of slang by a teacher helps to reduce distance, increase trust and student engagement.

Keywords*: youth slang, pedagogical communication, mutual understanding, teacher, student, speech culture.*

В современной образовательной среде проблема взаимопонимания между учителем и учеником приобретает особую остроту. Одним из наиболее заметных барьеров, разделяющих поколения, выступает язык: педагог, как правило, ориентируется на нормы литературной речи, тогда как подросток мыслит и выражает свои эмоции через сленг — динамичную лексическую систему, отражающую его принадлежность к определенной возрастной субкультуре. Молодежный сленг, по определению исследователей Цицкун В.В. и Щёкиной Д.А., представляет собой «устойчивый набор определенных лексических единиц и правил их конструирования и употребления в неформальном общении представителей статусно-возрастной субкультуры» [1]. В этой связи возникает закономерный вопрос: может ли современный сленг выступать не помехой, а инструментом, помогающим учителю и ученику найти общий язык?

Актуальность темы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, цифровая среда, в которой сегодня растут дети и подростки, активно продуцирует новые сленговые выражения, многие из которых приходят из социальных сетей, видеоигр и блогов. Учитель, не понимающий этого языка, рискует оказаться в ситуации «культурного разрыва», когда он говорит на одном языке с учениками лишь формально. Во-вторых, проблема доверия в системе

«учитель-ученик» остается ключевой для эффективности образовательного процесса: без установления личностного контакта любые педагогические воздействия теряют свою силу. В-третьих, дискуссия о допустимости сленга в речи педагога ведется уже не одно десятилетие, однако единой позиции в профессиональном сообществе до сих пор не выработано: одни учителя категорически против, другие активно используют сленг в общении с классом.

Цель данной статьи – проанализировать, может ли современный сленг выступать фактором, способствующим взаимопониманию учителя и ученика, а также выявить условия, при которых его использование становится педагогически оправданным. Для достижения этой цели в статье рассматриваются функции сленга в подростковой среде, анализируются аргументы сторонников и противников его использования в речи педагога, а также формулируются практические рекомендации для учителей.

Сленг выполняет в подростковой среде ряд важнейших функций. Во-первых, он служит маркером групповой идентичности: употребление сленговых слов позволяет подростку ощутить себя «своим» в референтной группе сверстников. Во-вторых, сленг обеспечивает эмоциональную выразительность, позволяя кратко и емко передать сложные оттенки чувств. Как отмечается в статье К.О. Шаркеевой, вместо нейтрального «мне очень нравится» подросток скажет «я тащусь», а вместо «это было очень смешно» – «ору», и это будет мгновенно понято его сверстниками [2].

Помимо этого, исследователи выделяют также функцию языковой экономии: сленговые выражения, как правило, короче своих литературных аналогов, что позволяет подросткам быстрее обмениваться информацией в условиях цифровой коммуникации – в мессенджерах, чатах и социальных сетях. Например, «лол» (громко смеюсь) заменяет целую фразу, а «кринж» (стыд, неловкость) передает сложное эмоциональное состояние одним словом. Эта функция особенно важна для понимания того, почему сленг стал доминирующей формой общения среди молодежи [1].

Однако наиболее интересной с педагогической точки зрения является функция сленга как средства сокращения дистанции. Для подростка учитель, использующий хотя бы отдельные сленговые выражения в уместном контексте, перестает быть абстрактным «представителем мира взрослых» и становится «своим» – человеком, который понимает его язык и, следовательно, его самого. Как указывает в своей работе А.Н. Лупачев, «понимать молодёжный сленг нужно, особенно тем, кто непосредственно имеет дело с молодежью, – это облегчит процесс общения, взаимопонимания» [3].

Вместе с тем вопрос о допустимости сленга в речи педагога вызывает острые дискуссии. Противники его использования апеллируют к тому, что учитель – носитель языковой нормы и культурного образца, и его речь не должна уподобляться речи учеников. Существует риск потери авторитета: неуместное или чрезмерное употребление сленга может выглядеть комично, неестественно и, напротив, отдалит учителя от класса. Кроме того, как отмечают Цицкун В.В. и Щёкина Д.А., «бесконтрольное использование сленга может привести к формированию у учащихся нечеткого представления о нормах литературного языка» [4]. Наконец, существует опасность вульгаризации речи, поскольку некоторые сленговые выражения могут иметь агрессивную или неуважительную окраску.

Лупачев А.Н. в своей работе также предупреждает о рисках: чрезмерное увлечение сленгом может привести к тому, что учитель потеряет авторитет в глазах учеников, поскольку его речь перестанет восприниматься как образец для подражания. Кроме того, использование сниженной лексики на уроке может нарушать дисциплину, так как ученики начинают подражать учителю и переносить сленг в ситуации формального общения, где он неуместен [3].

Стоякина также подчеркивает, что эффективность взаимодействия зависит не столько от самого факта использования сленга, сколько от общей атмосферы в школе и стиля педагогического общения. В школах с демократичным стилем руководства и развитой социокультурной средой использование сленга воспринимается учениками как естественное и не сни-

жающее авторитет учителя. Напротив, в школах с авторитарным стилем любые отступления от официальной речи могут расцениваться как «заигрывание» и вызывать негативную реакцию [4].

Важно подчеркнуть, что сленг не должен подменять собой литературный язык. Его функция – вспомогательная, инструментальная. Как указывают Цицкун В.В. и Щёкина Д.А., «использование сленга должно быть направлено на развитие лингвистической компетенции школьников, формирование у них критического мышления и осознанного отношения к языковым явлениям, а не на подмену литературного языка неформальной лексикой» [4]. Педагог, использующий сленг, должен делать это рефлексивно, понимая, зачем и в какой момент он это делает.

Проведенный анализ позволяет сделать ряд выводов. Современный сленг может выступать фактором взаимопонимания между учителем и учеником, но только при соблюдении ряда условий. Во-первых, учитель должен быть в курсе актуальных сленговых тенденций, чтобы не использовать устаревшие или неверно понятые выражения. Сленг чрезвычайно динамичен: то, что было популярно год назад, сегодня может звучать смешно или даже оскорбительно. Учителю стоит время от времени знакомиться с молодежными пабликами, социальными сетями и блогами, чтобы понимать, на каком языке говорят его ученики. Во-вторых, сленг должен применяться дозированно, только в уместных ситуациях и преимущественно в неформальном общении. На уроке при объяснении нового материала сленг, как правило, неуместен, так как отвлекает от содержания и снижает серьезность восприятия учебной задачи. На перемене, при неформальном общении, в момент поддержки ученика или для разрядки напряженной обстановки уместно употребленное сленговое слово может оказать сильный позитивный эффект. В-третьих, использование сленга должно быть осознанным и направленным на достижение конкретной коммуникативной цели – установление контакта, снижение напряжения, поддержка ученика. Случайное, нерефлексивное употребление сленга может дать обратный эффект: ученики могут решить, что учитель просто «пытается быть молодым» и выглядит неестественно.

Сленг не должен замещать собой богатство литературного языка, а лишь дополнять его в тех ситуациях, где это действительно работает на сближение и взаимопонимание. Учитель остается носителем языковой нормы и культурным образцом, и его речь не должна опускаться до уровня примитивного жаргона. Важно учитывать возрастную динамику. В младших классах (5-7), где речевая культура учащихся еще только формируется, учителю стоит проявлять особую осторожность и, скорее, демонстрировать образцы правильной речи. В старших классах (10-11), где ученики уже способны переключаться между разными языковыми регистрами, дозированное использование сленга может быть эффективным педагогическим приемом.

Перспективными направлениями дальнейших исследований по данной теме могут стать: эмпирическое изучение взаимосвязи между использованием сленга учителем и академической успеваемостью учащихся; сравнительный анализ восприятия сленга учителями разных возрастов и предметных специализаций; разработка методических рекомендаций по использованию сленга в педагогической коммуникации с учетом возрастных и социальных факторов.

Таким образом, при соблюдении перечисленных условий сленг из барьера превращается в мост, соединяющий мир учителя и мир ученика. Он перестает быть помехой и становится инструментом, позволяющим педагогу быть услышанным, а ученику — почувствовать, что его понимают.

Библиографические ссылки:

1. Стоякина Р.В. Взаимодействие участников образовательного процесса в моделировании социокультурной среды школы // Психология, социология и педагогика. — 2012. — №8. — URL: https://psychology.snauka.ru/2012/08/982

2. Шаркеева К.О. Сленг из социальных сетей на уроке русского языка и литературы: «за» и «против» // Инфоурок. — 2025. — URL: https://infourok.ru/nauchnaya-statya-sleng-iz-socialnyh-setej-na-uroke-russkogo-yazyka-i-literatury-za-i-protiv-7799848.html

3. Лупачев А.Н. Культура речи педагога. Использование сленга: плюсы и минусы // Инфоурок. — 2016. — URL: https://infourok.ru/kultura-rechi-pedagoga-ispolzovanie-slenga-plyusi-i-minusi-1391964.html

4. Цицкун В.В., Щёкина Д.А. Молодёжный сленг в речи преподавателя: профессиональная необходимость или нарушение речевой культуры педагога // Гуманитарная парадигма. — 2021. — №2 (17). — С. 172-183. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/molodyozhnyy-sleng-v-rechi-prepodavatelya-professionalnaya-neobhodimost-ili-narushenie-rechevoy-kultury-pedagoga

© Максимова Д. С., 2026

УДК 159.944

ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ И ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

Анастасия Андреевна Смирная[1], Анастасия Викторовна Смирнова[2]

[1]Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация
[2]Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье анализируется проблема эмоционального выгорания сотрудников организаций долгосрочного ухода. Рассматриваются мультифакторные причины развития синдрома, выделяются организационные, социально-психологические и личностные группы факторов. Обосновывается необходимость системной психологической помощи, включающей как индивидуальную, так и групповую работу. Представлена авторская комплексная программа коррекции и профилактики эмоционального выгорания, структурированная по диагностическому, коррекционно-развивающему и рефлексивно-завершающему этапам. Раскрывается содержание десяти занятий, направленных на развитие саморегуляции, стрессоустойчивости и коммуникативной компетентности. Программа ориентирована на специфику профессиональной деятельности в учреждениях долгосрочного ухода и может быть адаптирована для других помогающих профессий.

Ключевые слова: *эмоциональное выгорание, программа коррекции и профилактики, сотрудники пансионатов, помогающие профессии, саморегуляция, стрессоустойчивость.*

CORRECTION AND PREVENTION PROGRAM FOR EMOTIONAL BURNOUT AMONG ORGANIZATIONAL EMPLOYEES

Anastasiya Andreevna Smirnaya[1], Anastasiya Viktorovna Smirnova[2]

[1]Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation
[2]Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia

This article examines the issue of emotional burnout among employees working in long-term care organizations. The multifactorial nature of the syndrome's development is explored, with organizational, socio-psychological, and personal factors being identified as the main groups of determinants. The study substantiates the need for systematic psychological support that integrates both individual counseling and group interventions. A comprehensive author-developed program for the correction and prevention of emotional burnout is presented, structured according to three stages: diagnostic, correctional-developmental, and reflexive-concluding. The article details the content of ten sessions designed to enhance self-regulation skills, stress tolerance, and communicative competence. The program is specifically oriented toward the professional context of long-term care institutions and is adaptable for application in other helping professions.

Keywords: *emotional burnout, correction and prevention program, long-term care staff, helping professions, self-regulation, stress resistance.*

Синдром эмоционального выгорания в современных условиях представляет собой одну из наиболее острых проблем психологии труда и организационной психологии. Особую уязвимость демонстрируют специалисты помогающих профессий, деятельность которых сопряжена с интенсивным межличностным взаимодействием, высокой эмоциональной нагрузкой и значительной моральной ответственностью. Сотрудники учреждений долгосрочного ухода (пансионатов, домов престарелых, хосписов) ежедневно сталкиваются с тяжелыми жизненными обстоятельствами подопечных, что создает предпосылки для кумулятивного стресса, вторичной травматизации и профессиональной деформации.

Несмотря на признание актуальности проблемы, в отечественной науке сохраняется дефицит системных исследований факторов, детерминирующих выгорание в учреждениях долгосрочного ухода, а также недостаток эмпирически апробированных программ его профилактики и коррекции. Настоящая статья призвана восполнить этот пробел путем теоретического анализа причин выгорания и представления авторской комплексной программы, ориентированной на специфику работы с социально уязвимыми категориями населения.

Причины развития синдрома эмоционального выгорания имеют комплексную и мультифакторную природу. Факторы находятся в постоянном взаимодействии, усиливая друг друга, что позволяет выделить три основные группы детерминант.

Организационные причины связаны с макро- и микроусловиями профессиональной деятельности. Среди них — интенсивный режим работы, хронический дефицит времени, высокая плотность контактов с клиентами, работа в условиях многозадачности. Рутинный, алгоритмизированный характер задач способствует быстрому накоплению усталости и прогрессирующему снижению интереса к деятельности. Дисбаланс усилий и вознаграждения, низкая оплата труда, отсутствие формального признания заслуг формируют чувство обесценивания собственного труда. Отсутствие перспектив профессионального и карьерного роста усиливает ощущение профессионального застоя. Ролевая неопределенность и конфликт требований создают ситуацию двойного связывания, являющуюся мощным стрессогенным фактором.

Социально-психологические причины [6; 7] отражают качественную специфику межличностного взаимодействия. Экстремальная эмоциональная нагрузка при работе с «трудным» контингентом (тяжелобольные, умирающие, люди с зависимостями) требует колоссальной ежедневной отдачи. Специалист сталкивается с усталостью от сострадания, вторичной травматизацией и фрустрацией из-за отсутствия устойчивых положительных результатов. Дисфункциональная психологическая атмосфера в коллективе — наличие неразрешенных конфликтов, конкуренция, отсутствие горизонтальной поддержки, токсичная корпоративная культура — многократно ускоряет эмоциональное истощение. Системное отсутствие супервизии и качественной обратной связи лишает специалистов возможности анализировать сложные рабочие ситуации и получать конструктивную оценку своей деятельности.

Личностные причинывключают индивидуально-психологические особенности специалиста. Наибольшему риску выгорания подвержены люди с гипертрофированной склонностью к эмпатии и идеализму, синдромом «спасателя», невротической сверхответственностью и перфекционизмом. Отсутствие навыков саморегуляции и неспособность качественно переключаться между задачами делают психику уязвимой к внешним воздействиям. Неразрешенные внутриличностные конфликты, неудовлетворенность выбором профессии, экзистенциальный вакуум ведут к потере профессиональной идентичности и тотальному истощению [1; 2; 6].

Психологическая помощь в корпоративном контексте представляет собой системный и непрерывный процесс, нацеленный на своевременное выявление внутренних противоречий, снижение эмоционального накала, реструктуризацию деструктивных когнитивных установок и активизацию личностных резервов. Фундамент этой работы базируется на этических принципах: добровольности, конфиденциальности, уважении к индивидуальности сотрудника и акценте на мобилизации его собственных ресурсов.

В отличие от клинической психотерапии, консультирование не предполагает терапии патологических состояний. Его задача — гармонизация психических процессов, укрепление адаптационного потенциала и повышение стрессоустойчивости. Согласно подходу К. Роджерса, эффективность консультирования обеспечивается созданием безопасного пространства, где клиент ощущает безусловное принятие и поддержку [3]. В организационной среде такая атмосфера транслируется на весь коллектив, формируя психологическую безопасность и выступая барьером для развития выгорания.

Разработанная программа коррекции и профилактики эмоционального выгорания представляет собой научно обоснованную систему интервенций, ориентированную на уникальные потребности специалистов помогающих профессий. Целевая аудитория функционирует в условиях перманентной повышенной нагрузки, сопряженной с моральной ответственностью и хронически высоким уровнем фоновой тревожности.

Цель программы: создание условий для снижения уровня эмоционального выгорания сотрудников, укрепления их профессионального и психологического благополучия путем развития навыков саморегуляции, стрессоустойчивости и эффективного взаимодействия.

Задачи программы:

– повышение осведомленности о причинах, механизмах и признаках эмоционального выгорания;

– развитие навыков саморегуляции, управления стрессом и эмоциональным состоянием;

– формирование умений конструктивного общения для предотвращения межличностных конфликтов и чрезмерного эмоционального напряжения;

– снижение эмоционального напряжения через релаксационные, арт-терапевтические и телесные техники;

– повышение мотивации к профессиональной деятельности и удовлетворенности работой;

– формирование понимания важности профилактики выгорания как неотъемлемой части профессиональной культуры.

Целевая группа: сотрудники, испытывающие высокий уровень эмоционального выгорания.

Продолжительность и структура программы: программа состоит из 10 занятий, каждое из которых длится от 40 до 50 минут. Программа рассчитана на один месяц с проведением двух-трех занятий еженедельно. Может реализовываться в трех этапах с занятиями по 1,5 часа каждое.

Применяемые подходы:

1. Психологическая поддержка и развитие: арт-терапия, телесные упражнения, дыхательные техники, приемы расслабления и ментальной визуализации.

2. Работа с мышлением и поведением: выявление и коррекция нерациональных убеждений, развитие позитивного мышления и стрессоустойчивости.

3. Интерактивные тренинги: обсуждение проблем, ролевые игры, упражнения для укрепления командного духа и развития эмоционального интеллекта.

4. Информационно-просветительская работа: мини-лекции и дискуссии, посвященные причинам стресса, методам саморегуляции и способам предотвращения выгорания.

Ожидаемые результаты:

– улучшение способности сотрудников справляться со стрессом;

– уменьшение проявлений эмоционального истощения, тревоги и психического напряжения;

– развитие умений самостоятельно управлять своим состоянием и эффективно взаимодействовать с коллегами;

– повышение удовлетворенности работой и стремления к профессиональному росту;

– улучшение общей атмосферы в коллективе и повышение качества предоставляемых услуг.

Занятие 1. Диагностика и осознание стрессовых факторов. Программа начинается с комплексного психодиагностического обследования с использованием валидизированных методик: шкалы САН (самочувствие, активность, настроение), опросника «Стрессоустойчивость» С. Мадди[5] и опросника К. Маслач (MBI)[4]. Затем проводится интерактивная мини-лекция «Что такое стресс и его последствия» и групповое упражнение «Как я реагирую на стресс», позволяющее участникам осознать индивидуальные паттерны совладающего поведения.

Занятие 2. Понимание механизмов стресса и эмоционального выгорания. Второй этап посвящен углубленному психообразованию. Проводится лекция-дискуссия, а также упражнение «Мой стрессовый день», в ходе которого участники анализируют типичный рабочий день, выявляя «горячие точки» наибольшего напряжения.

Занятие 3. Психологические ресурсы личности и внутренние опоры. Занятие направлено на актуализацию скрытых потенциалов. Участники выполняют упражнение «Мои ресурсы», выделяя внутренние и внешние опоры. Кульминацией становится арт-терапевтическая техника «Дерево ресурсов», где корни символизируют поддержку, ствол — личную силу, крона — профессиональные цели и смыслы.

Занятие 4. Развитие навыков саморегуляции и релаксации. Практический блок посвящен формированию «аптечки первой психологической помощи». Участники осваивают метод «квадратного дыхания», диафрагмальное дыхание, прогрессирующую мышечную релаксацию по Джекобсону, а также медитативную визуализацию «Место спокойствия».

Занятие 5. Эмоциональная устойчивость и управление эмоциями. Занятие начинается с мини-лекции «Эмоции как сигнал состояния». В упражнении «Моя эмоция – мой сигнал» участники учатся декодировать свои чувства: гнев как указание на нарушение границ, апатия как сигнал истощения.

Занятие 6. Когнитивные методы управления стрессом. Опираясь на принципы когнитивно-поведенческой терапии, участники учатся выявлять и оспаривать иррациональные установки («Я должен быть идеальным», «Я не имею права на ошибку»). В упражнении «Переосмысли ситуацию» проводится когнитивное реструктурирование. Упражнение «Позитивное самоинструктирование» позволяет сформулировать персонализированные фразы-поддержки.

Занятие 7. Коммуникативная компетентность и стресс. В ролевых играх «Сложный пациент» и «Трудный коллега» участники проигрывают реальные триггерные профессиональные ситуации, осваивая техники деэскалации конфликта и удержания профессиональных границ. Упражнение «Активное слушание» направлено на развитие эмпатического общения.

Занятие 8. Командное взаимодействие и поддержка. Участники выполняют сплачивающие упражнения («Мост доверия», «Совместное решение проблемы»), направленные на разрушение профессиональной изоляции и укрепление взаимопомощи. В ходе групповой дискуссии обсуждаются конкретные формы психологической поддержки коллег.

Занятие 9. Формирование индивидуального плана стрессоустойчивости. Участники разрабатывают персонализированные стратегии профилактики стресса. В упражнении «Мои способы восстановления» инвентаризируются методы восполнения ресурса. На основе этого составляется «План поддержания внутреннего равновесия» на ближайший месяц.

Занятие 10. Итоговое. Рефлексия и оценка динамики. Проводится повторная психодиагностика, позволяющая оценить динамику изменений. Участники участвуют в итоговом арт-терапевтическом упражнении «Я после тренинга», выражая текущее внутреннее состояние через метафорический образ. Завершается занятие глубокой групповой релаксацией и рефлексией.

По завершении программы участники демонстрируют комплексный положительный сдвиг: значительное повышение осознанности собственных эмоциональных состояний, снижение уровня тревожности и психоэмоционального напряжения, устойчивое развитие навыков саморегуляции, позитивного переосмысления и конструктивного общения, а также укрепление профессиональной уверенности и качества командного взаимодействия. Модульная организация программы обеспечивает дифференцированный подход к коррекции симптомов выгорания, позволяя эффективно работать как с начальными, так и с выраженными уровнями профессиональной деформации. Содержание психопрофилактических мероприятий адаптировано к специфике работы с социально уязвимыми категориями, что позволяет специалистам минимизировать воздействие хронических стрессоров и трансформировать профессиональный опыт в источник личностного роста, обеспечивая долгосрочное сохранение психического здоровья и высокого качества оказываемой помощи.

Библиографические ссылки

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 2009. – 278 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2017. – 336 с.
3. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
4. Маслач К., Джексон С. Опросник профессионального выгорания (MBI) // Адаптация на русскоязычной выборке / под ред. Н.Е. Водопьяновой. – СПб., 2001.
5. Мадди С. Тест жизнестойкости (Hardiness Test) / адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой. – М.: Смысл, 2020.
6. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 90–101.
7. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–64.

© Смирная А.А., Смирнова А.В., 2026

УДК 378

УНИВЕРСАЛЬНЫЕПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА В ВУЗЕ

Инга Юрьевна Степанова[1], Юлия Александровна Никитенко[2]

[1]Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Российская Федерация
[2]Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье обсуждается понимание опережающего образования педагога, поднимается вопрос возможности определения его результата через универсальные педагогические компетенции. Вместе с тем происходит обоснование способа определения универсальных педагогических компетенций на основе понятия «взаимодействия» и логики проблемно-задачного подхода. Также предлагается содержание целостной совокупности универсальных педагогических компетенций как результата опережающего образования педагога.

Ключевые слова: *опережающее образование, педагог, универсальные педагогические компетенции, взаимодействие, проблемно-задачный подход, результат.*

UNIVERSAL PEDAGOGICAL COMPETENCIES AS THE RESULTS OF ADVANCED EDUCATION OF A TEACHER AT A UNIVERSITY

Inga Yurievna Stepanova[1], Yulia Aleksandrovna Nikitenko[2]

[1]Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia
[2]Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

The article discusses the understanding of the teacher's advanced education, raises the question of the possibility of determining its result through universal pedagogical competencies. At the same time, there is a justification for the method of determining universal pedagogical competencies based on the concept of «interaction» and the logic of the problem-task approach. It also proposes the content of a holistic set of universal pedagogical competencies as a result of the teacher's advanced education.

Keywords: *advanced education, teacher, universal pedagogical competencies, interaction, problem-task approach, result.*

Происходящие социокультурные, технологические изменения в обществеменяют требования к характеру, специфике профессионального образования педагога в его непрерывном разворачивании. Каким профессиональному образованию становиться, быть? Как трансформироваться? Поиск ответов на обозначенные вопросы, так или иначе, происходит в педагогическом сообществе. Предлагаем к обсуждению свой взгляд на некоторые моменты, исходящий из понимания сущности и смыслов опережающего образования, его результативности. Поэтому, прежде всего, обратимся к осмыслению сущности опережающего образования педагога в вузе.

Идеи опережающего образования не новы. В след за Н.Н. Пахомовым, Ю.Г. Татуром [4], отметим, что идея опережения в образовании связывается с развитием педагога на предстоящую ему ближайшую и отдаленную перспективы в их взаимосвязи, когда преобразования важнее сохранения, порождение нового преобладает над копированием старого. Стоит согласиться с взглядами В.И. Подобеда, А.Е. Марона [6], которые обращают внимание на то,

что потенциал опережения заложен в гуманитарной культуре, оказывающей значительное влияние на развитие личности, ее разнообразных, разноплановых способностей.

Идеи опережения в образовании реализуются посредством изменения способа освоения содержания посредством таких действий педагога, когда он открывается и новому опыту, и учится по-новому относиться как к новому, так и ранее освоенному, когда возможности продуктивной практической деятельности осваиваются при овладении методологическими способами познания, при вовлечении в создание практики, которой ранее не существовало. Взамен освоения старых, может и хорошо зарекомендовавших себя рецептов, происходит созидание, порождение нового практического знания, базирующегося на понимании фундаментальных закономерностей и принципов, сопровождающееся рефлексией приобретаемого опыта деятельности.

Представляется оправданным согласно требованиям, вызовам времени обратиться к следующим концептуальным положениям, позволяющим осуществить идею опережения на практике:

- процессы профессионального самоопределения педагога, становления и развитие его личности смещаются в вузовский период обучения, а не предполагается за его пределами, ставятся в фокус профессиональной подготовки, начиная с первого курса;

- у потенциальных (а не у «будущих») педагогов раскрываются, прежде всего, преобразующие способности, развиваются адаптационные механизмы, позволяющие встраиваться в новые, еще ранее неизвестные условия;

- определяются приоритетные ценности, устанавливается иерархия изучения дисциплин для выстраивания сущностных связей между ними таким образом, чтобы способствовать формированию целостных представлений о профессиональной педагогической деятельности в ближайшей и отдаленной перспективах;

- происходит ориентация на фундаментализацию профессиональной подготовки с преобладанием освоения методологических, теоретических и технологических знаний и концепций;

- осуществляется подготовка педагога в контексте практики его профессиональной деятельности в ближайшей и отдаленной перспективе.

Тем самым фокус внимания этапа подготовки в вузе смещается на осуществление активной преобразовательной деятельности в ближайшей перспективе, выращивание субъектности, раскрытие профессионального потенциала в его реализованной и непроявленной составляющих, в настоящем ориентируя потенциального педагога на раскрытие потребности в самоактуализации личности, закладывая фундамент движения в направлении профессиональной самореализации в отдаленной перспективе. Раскрытие преобразующих способностей потенциального педагога связывается с овладением «компетенций работы с будущим», что предполагает освоение таких деятельностей как прогнозирование, проектирование, моделирование, конструирование, постановка проблем, выдвижение гипотез и т.п. [9].

Опережающий характер образования возникает за счет специально спроектированного процесса, в котором происходит взаимодействие преобладающих ценностей, актуального содержания обучения и вовлечение в осознанное приобретение знаний и опыта, направленных на развитие у потенциального педагога познавательных и преобразующих способностей, природно присущих растущему человеку. Желательный результат такого образования предстает в виде способности активно приращивать собственные компетенции, наращивать свой профессионально-личностный потенциал посредством деятельностной вовлеченности, инновационной, преобразующей гуманистической направленности. Ведь образовательные результаты в значительной степени определяются теми методологическими ориентирами, концептуальными положениями, которые закладываются при выборе логики проектирования образовательного процесса, при определении принципиальных условий его реализации.

Обращение к компетентностному подходу для формулирования образовательных результатов опережающего образования представляется вполне оправданным, т.к. компетен-

ции можно по своей сути рассматривать как «свернутые» элементы содержания образования, которые при реализации идеи опережения имеют своеобразную характеристику «разворачивания» в пространстве и во времени посредством специально подобранных андрагогических и педагогических технологий становления и развития личности педагога, раскрытия его профессионально-личностного потенциала.

Обращение к «универсалиям» при описании педагогических компетенций как результатам опережающего образования педагога представляется вполне оправданным, ведь они аккумулируют идеи и свойства, относящиеся к множеству отдельных, единичных элементов. Теперь становится возможным перейти к обоснованию авторского выбора такого результата опережающего образования педагога как универсальные педагогические компетенции.

Возникновение феномена «универсальные педагогические компетенции» связано с практической необходимостью поименовать целенаправленно (на федеральном уровне) вновь создаваемые лабораторно-насыщенные структурные подразделения педагогических университетов – Технопарки. Согласно описанию технопарки универсальных педагогических компетенций представляют собой «...комплекс организационно-управленческих и педагогических структур, ориентированных на создание оптимальных условий для развития социально-профессиональной мобильности будущих педагогов, их готовности к успешной педагогической деятельности в высокотехнологичной цифровой образовательной среде» [2]. Раскрытию смысла и содержания универсальных педагогических компетенций при этом не придавалось особого значения. Можно предположить, что привлечение будущих педагогов к освоению разнообразных технических, технологических возможностей, включая цифровые, формирование собственной функциональной грамотности и готовности к работе по данному направлению с обучающимися и было принято как педагогическая универсалия, с чем сложно поспорить.

Стоит отметить, что в тоже время или даже чуть ранее учеными Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского совершена авторская попытки определение универсальных педагогических компетенций в научно-теоретическом плане. Определение универсальных педагогических компетенций как «совокупности характеристик, интегрированных в способность субъекта эффективно решать профессиональные задачи педагогической деятельности, связанные с развитием ребенка, формированием благоприятной для этого среды и самоактуализацией в профессии» [12, с. 260] исследовательским коллективом проведено с точки зрения антропоцентрического, акмеологического и средового подходов, что позволило выделить три группы компетенций: нацеленные на «ребенка» (антропоцентрические); нацеленные на «среду» (социальные); нацеленные на «профессию» (акмеологические).

Нами же предлагается посмотреть на универсальные педагогические компетенции с точки зрения феномена «взаимодействия», который применим и как по отношению к субъектам (обучающиеся, их родители, коллеги, руководство), так и по отношению к объектам (цифровые технологии, образовательная среда/пространство) образовательного процесса, соединяя их в целостном образовательном процессе.

Взаимодействие составляет основу педагогической деятельности, на что обращают внимание ведущие научно-педагогические школы (под руководством В.А. Сластенина, А.П. Тряпицыной) [5; 8]. Взаимодействие обеспечивает единство разнообразных связей в образовательном процессе, выступает «концептуальным конструктом» в его реализации [3]. В педагогическом процессе сосуществует одновременно несколько систем взаимодействия: между педагогами; между педагогами и школьниками; между школьниками (старшими, младшими, сверстниками) [7]. Педагогическая деятельность является функцией не индивидуального, а коллективного субъекта [1], а, следовательно, носит коллективно-распределенный характер, когда именно взаимодействие обеспечивает совместность усилий педагогического коллектива в достижении образовательных результатов обучающегося. Сегодня образовательная практика показывает, что еще одним значимым субъектом образова-

тельного взаимодействия становятся родители обучающихся или их законные представители.

Практически взаимодействие проявляется в том, его субъекты/объекты влияют друг на друга непосредственно или опосредованно в ходе решения общих задач, возникающих при пересечении интересов, порождающих запрос, заказ, заинтересованность в его удовлетворении, разрешении. Совместная деятельность, как согласованное взаимодействие при решении задач, совершается посредством обмена действиями, реакциями на них, и взаимном разборе возникающих последствий. Преднамеренность и длительность контакта его участников (педагогов, обучающегося/обучающихся, родителей/законных представителей), характерная для образовательного взаимодействия, позволяет обеспечить взаимные изменения отношений субъектов, их поведения, преобразует бессознательно сложившиеся способы действий, в осознаваемые и целенаправленные отдельные действия, и деятельность в целом.

Тем самым взаимодействие выступает основой решения любой педагогической задачи как составляющей целостного педагогического процесса, что позволяет поставить в фокус внимания проблемно-задачный подход, раскрывающий сущность прогнозирования направленности прилагаемых усилий, моделирования, проектирования, конструирования педагогической деятельности, определения проблем и постановки гипотез с последующей их проверкой на правомерность. Обозначенный подход своей деятельностной природой ставит во главу целостное осмысление коллективом педагогов, отдельным педагогом целей, содержания, процесса, результатов, участников, ресурсов, условий осуществления педагогической деятельности, согласованной с реальным культурно-образовательным пространством [10]. Овладение педагогической деятельностью на основе проблемно-задачного структурирования создает предпосылки для интериоризации и экстериоризации функций педагогического управления, что в случаях осознанности приводит к воспроизводству освоенных действий в реальной практике в новых обстоятельствах, создает предпосылки для осуществления преобразующей деятельности, отвечая требованиям идеи опережения образования. Поэтому «способности совместно ставить педагогические задачи, сообща создавать необходимую среду для их решения, организовывать процесс решения и оценивать его результативность во взаимосвязи с взаимодействием, отражающем характер отношений, и могут быть положены в основу определения универсальных педагогических компетенций» [11, с. 164].

Теперь вполне оправданно предложить и саму суть определения целостной совокупности универсальных педагогических компетенций, формулировки которых группой исследователей (под руководством Н.Ф. Ильиной) уточняются в ходе различных обсуждений. Целостность совокупности обеспечивается спирально развивающимся циклом, позволяющим наращивать мощность профессионально-личностного потенциала и квалифицированность педагога в достижении обучающимися предметных / метапредметных / личностных результатов. Первая компетенция связывается со способностью вовлекаться, участвовать, инициировать (как более высокий уровень) социально-профессиональное взаимодействие коллег, администрации, партнеров для актуализации и выявления проблем, на основании которых определяется круг (серия) учебных, учебно-познавательных и учебно-практических задач разноуровневого характера, освоение деятельности по решению которых позволит обучающимся достичь желаемых (планируемых) результатов. При этом важно соразмерно учитывать заказ (запрос) со стороны родителей (законных представителей). Вторая компетенция ориентирует на овладение способностью взаимодействовать с цифровой образовательной средой для создания продуктивных условий вовлечения обучающихся в деятельность по решению серии учебных, учебно-познавательных и учебно-практических задач разноуровневого характера, приводящей к достижению желаемых (планируемых) результатов. Третья компетенция предполагает раскрытие способности организовать межличностное взаимодействие обучающихся, соразмерно привлекая их родителей (законных представителей), вовлекать их совместную деятельность по решению серии учебных, учебно-познавательных и учебно-практических задач разноуровневого характера, обеспечивая продвижение к достижению

желаемых (планируемых) результатов. Четвертая компетенция обращается к развитию способности взаимодействовать для получения обратной связи и реализации формирующего оценивания обучающихся в ходе овладения ими деятельностью по решению серии учебных, учебно-познавательных и учебно-практических задач разноуровневого характера, позволяющих отслеживать степень продвижения к достижению желаемых (планируемых) результатов.

Представляется, что предъявленные универсальные педагогические компетенции в своей целостной совокупности вполне заслуженно могут претендовать на результат опережающего образования педагога в изложенном выше его понимании. Отметим также, что обсуждение и уточнение проблем определения, формулирования универсальных педагогических компетенций, выявление путей и способов их формирования являются задачами Научного центра РАО, открытого на базе Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, в ближайшей перспективе.

Библиографические ссылки:

1. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы и педагогическая логика / А.В. Боровских, Н.Х. Розов // Педагогика. 2010. №8. С. 10-19.
2. Галустов А.Р., Карабахцян С.К. Образовательный технопарк как фактор развития социально-профессиональной мобильности студентов педагогического вуза // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2022. №1. С. 40-47.
3. Коротаева Е.В. Подходы к трактовке психолого-педагогических взаимодействий: ретроспективный анализ // Национальная ассоциация ученых. 2020. № 57-2 (57). С. 36-39.
4. Пахомов Н.Н., Татур Ю.Г.Технологический вызов – новая революция в образовании // Вестник высшей школы. 1988. №1. С. 13-23.
5. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2014. – 304 с.
6. Практическая андрагогика. Монография. Книга 2. Опережающее образование взрослых / Под ред. д.п.н., проф. В. И. Подобеда, д.п.н., проф. А.Е. Марона. – Изд. второе, дополн. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2009. – 404 с.
7. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. – М.: ВЛАДОС, 2000. – С. 256.
8. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2013. – 576 с.
9. Степанова И.Ю. Опережающее образование педагога: индивидуально-личностный аспект: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2020. – 244 с.
10. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Проектирование практико-ориентированной профессиональной подготовки педагога в вузе: монография – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. – 368 с.

© Степанова И.Ю., Никитенко Ю.А., 2026

УДК 159.9

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕТЕХНОЛОГИИ ПО РАЗВИТИЮФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В СРЕДНЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Амалия Максимовна Судаева, Наталия Степановна Ливак

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматриваются психолого-педагогические технологии формирования финансовой грамотности у обучающихся среднего школьного возраста. Анализируются теоретические основы развития финансовой грамотности, механизмы влияния интерактивных (игровых, проектных) методов на становление экономического мышления, возрастные особенности подростков 13–14 лет, создающие предпосылки для внедрения практико-ориентированных подходов. Обосновывается эффективность использования кейс-стади, деловых игр, симуляций и бюджетных задач в развитии навыков планирования, осознанного потребления, оценки рисков и финансовой саморегуляции у школьников средних классов.

Ключевые слова: *финансовая грамотность, психолого-педагогические технологии.*

PSYCHO-PEDAGOGICAL TECHNOLOGIESFOR DEVELOPING FINANCIAL LITERACYIN MIDDLE SCHOOL SYUDENTS

Amaliya MaksimovnaSudaeva, Natalia Stepanovna Livak

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article examines psychological and pedagogical technologies for developing financial literacy in middle school-aged students. It analyzes the theoretical foundations of financial literacy development, the mechanisms of influence of interactive (game-based, project-based) methods on the formation of economic thinking, and the age-specific characteristics of adolescents aged 13–14, which create prerequisites for implementing practice-oriented approaches. The effectiveness of using case studies, business games, simulations, and budget tasks in developing planning skills, conscious consumption, risk assessment, and financial self-regulation in middle school students is substantiated

Keywords:*financial literacy, psycho-pedagogical technologies.*

Психолого-педагогические технологии предоставляют педагогам эффективный инструментарий для развития финансовой грамотности, позволяя учащимся в интерактивной форме осваивать основы ответственного финансового поведения. Применение таких технологий способствует раскрытию потенциала ученика, развитию критического мышления, формированию самостоятельности, ответственности и целеустремленности. Учащиеся учатся анализировать финансовые ситуации, работать в команде, аргументировать свою точку зрения и принимать взвешенные решения.

Кроме того, разнообразие психолого-педагогических методов позволяет учесть индивидуальные особенности каждого ребенка, сделать процесс обучения личностно значимым. Таким образом, целенаправленное развитие финансовой грамотности с применением современных технологий является эффективным способом подготовки детей к реальной жизни в сложных экономических условиях.

Финансовая грамотность – это не только совокупность знаний о деньгах, но и комплекс умений и установок, позволяющих эффективно управлять личными финансами. Л.С. Выготский подчеркивал, что в среднем школьном возрасте активно развивается абстрактно-логическое мышление, что создает благодатную почву для понимания таких экономических категорий, как «бюджет», «кредит», «инвестиции». Средний школьный возраст – это важнейший этап для формирования основ будущего экономического поведения. Именно в этот период у подростка пробуждается практический интерес к самостоятельности, в том числе и финансовой, формируются умения анализировать информацию, проводить сравнения, обобщать факты и делать выводы [1].

Финансовую грамотность можно охарактеризовать как компетенцию, позволяющую школьнику уверенно ориентироваться в финансовых вопросах, что характеризует его с новой, взрослой стороны, и позволяет приобрести знания, необходимые для жизни в обществе. Развитие данной компетенции подразумевает организацию специальных занятий, стимулирующих финансовую ответственность, расчетливое мышление и умение планировать.

Успешное развитие финансовой грамотности у средних школьников возможно лишь при создании определенных условий, благоприятствующих их формированию. Средний школьный возраст считается наиболее благоприятным периодом для выявления и развития экономического мышления.

В этом возрасте закладываются основы практической и образовательной траекторий, психологическая база продуктивной деятельности, формируется комплекс ценностей, связанных с трудом, деньгами и потреблением. Все это определяет успешность дальнейшего обучения и социализации личности. Одним из средств активизации финансового мышления в школе является технология «деловая игра» – форма моделирования экономических отношений, игровая технология, способствующая формированию устойчивого интереса к управлению финансами [4].

Дети среднего школьного возраста значительную часть знаний усваивают через практическую деятельность и взаимодействие со сверстниками. Деловые игры– это плод совместного творчества, который позволяет в увлекательной форме освоить серьезные экономические понятия. Они подчеркивают важность развития практических навыков управления бюджетом, что способствует формированию экономической культуры. В этом направлении предлагаются различные методы и приемы, которые помогают стимулировать финансовую активность учащихся и позволяют им реализовать свой потенциал в области экономики и предпринимательства.В этом возрасте ведущее значение отдается развитию способности к планированию и прогнозированию, так как именно эти навыки нуждаются в целенаправленном развитии. Нужно подчеркнуть важность развития финансовой грамотности, так как это способствует формированию ответственной жизненной позиции и успешной адаптации в социуме.

Развитие финансовой грамотности учащихся, привлечение их к проектной деятельности во внеурочное время в некоторой степени формирует иммунитет к финансовым рискам и мошенничеству. Не секрет, что подростки, не обладающие базовыми финансовыми знаниями, более уязвимы для недобросовестной рекламы и рискованных схем. В наше сложное время именно жизнь диктует необходимость новых форм внеклассной работы. Это, прежде всего, создание реалистичных экономических ситуаций. Именно в игре, которая всегда требует активного участия и даёт простор для принятия решений, подросток реализует свои познавательные потребности [2].

Учащиеся среднего школьного возраста проявляют интерес к самостоятельности и практической деятельности. Проектная работа помогает школьнику в полной мере раскрыть свою личность, так как она построена на аналитическом мышлении и умении прогнозировать. Эти функции помогают сформировать новый, взрослый взгляд на мир и свое место в нем. Финансовая грамотность будет формироваться быстрее, если подростки будут заинте-

ресованы в деятельности и нацелены на положительный практический результат. Подход к решению финансовой задачи должен поощряться и поддерживаться педагогом.

Финансовый потенциал не есть что-то изначально данное. Он проходит сложный процесс становления. Мы говорим о становлении, принимая во внимание соответствие данного процесса субъектной позиции личности. Именно становление предполагает осмысление индивидом собственных потребностей и возможностей, активизацию всех своих внутренних резервов, осознанный выбор стратегии финансового поведения и грамотное использование обстоятельств для интенсивного саморазвития [3].

Было проведено диагностическое исследование на базе МБОУ СШ №133 среди учащихся 6-7 классов (30 человек в возрасте 13-14 лет). Целью исследования являлась оценка исходного уровня финансовой грамотности школьников. Для диагностики использовался специализированный тест, включавший задания на понимание базовых экономических понятий (бюджет, сбережения, кредит), оценку финансовых рисков и решение практических задач (например, расчет стоимости покупок с учетом скидки, планирование карманных денег на неделю).

Результаты констатирующего этапа выявили, что: только 17% учащихся (5 человека) показали достаточный уровень финансовой грамотности. Они продемонстрировали умение анализировать простые финансовые ситуации и принимать обоснованные решения. У 70% школьников (21 человек) был выявлен средний уровень, характеризующийся фрагментарными знаниями. Учащиеся знали основные термины, но испытывали значительные трудности в их практическом применении, не могли составить личный финансовый план и не распознавали признаки финансового мошенничества.13% испытуемых (4 человека) показали низкий уровень. Они не обладали даже базовыми навыками планирования бюджета и не понимали последствий необдуманных финансовых решений.

Анализ результатов показал, что у подавляющего большинства учащихся (83%) отсутствует целостное представление о управлении личными финансами и не сформированы практические навыки, необходимые в повседневной жизни. Наиболее слабыми местами оказались неспособность применять теоретические знания на практике и неумение оценивать долгосрочные последствия финансовых решений.Полученные данные свидетельствуют о необходимости целенаправленного развития финансовой грамотности с использованием психолого-педагогических методов, которые позволяют преодолеть разрыв между теорией и практикой. Наиболее эффективным инструментом для решения этой задачи были признаны деловые игры. Именно этот метод позволяет:

1. Смоделировать реальные жизненные ситуации в безопасной образовательной среде, где можно совершать ошибки без реальных финансовых потерь.

2. Активизировать практическое мышление через необходимость самостоятельно принимать решения в условиях ограниченных ресурсов.

3. Сформировать личный опыт путем проживания последствий своих финансовых выборов (например, взяв виртуальный кредит под высокий процент, ученик на собственном опыте понимает важность его условий).

Таким образом, результаты диагностики наглядно продемонстрировали острую необходимость внедрения активных методов обучения. Деловые игры были определены как ключевая психолого-педагогическая технология для развития финансовой грамотности, так как они напрямую направлены на преодоление выявленных в ходе исследования дефицитов.

Библиографические ссылки:

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с. – Текст: непосредственный;

2. Корчагина, Е. В. Деловые игры в экономическом образовании школьников: методическое пособие для педагогов / Е. В. Корчагина. – Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 205 с. – Текст: непосредственный;

3. Савицкая, Е. В. Уроки экономики в школе: активные формы преподавания: учебное пособие / Е. В. Савицкая. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Вита-Пресс, 2020. – 192 с. – Текст: непосредственный;

4. Lusardi, A., Messy, P. Financial literacy and financial education among adolescents: a review of psychological and pedagogical approaches. – Paris: OECD Publishing, 2023. – 98 p. – Текст: непосредственный.

©Судаева А.М., ЛивакН.С., 2026

УДК 372.881.1:37.015.3

ПСИХОТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Артём Вячеславович Тарасевич

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается психотипологический подход к обучению иностранному языку как средство повышения эффективности образовательного процесса. Анализируются основные психотипологические классификации личности (MBTI, Эниостиль) и их влияние на процесс овладения иноязычной компетенцией. Обосновывается связь между индивидуально-типологическими особенностями и предпочитаемыми стратегиями изучения языка. Определяются оптимальные методы для различных психотипов.

Ключевые слова: *психотипологический подход, иноязычная компетенция, индивидуально-типологические особенности, MBTI, персонализация обучения.*

THE PSYCHOTYPOLOGICALAPPROACHTOTEACHING A FOREIGNLANGUAGE: A THEORETICALJUSTIFICATION

Artyom Vyacheslavovich Tarasevich

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article examines the psychotypological approach to teaching a foreign language as a means of improving the effectiveness of the educational process. The main psychotypological classifications of personality (MBTI, Eniostyle) and their influence on the process of mastering foreign language competence are analyzed. The connection between individual typological features and preferred language learning strategies is substantiated. Optimal methods for different psychotypes are determined.

Keywords: *psychotypological approach, foreign language competence, individual typological features, MBTI, personalization of learning.*

Значительная часть обучающихся испытывает трудности в овладении иноязычной компетенцией, что связано с ориентацией методик на «усреднённого» учащегося без учёта индивидуально-психологических особенностей [8]. Эффективность обучения напрямую зависит от соответствия методов индивидуальным особенностям учащегося [1, 9]. Психотипологические характеристики определяют способы восприятия, переработки и применения информации [13].

Проблема учёта психотипологических особенностей в обучении иностранным языкам остаётся недостаточно разработанной. Большинство исследований сосредоточены на отдельных психологических характеристиках, в то время как комплексный психотипологический подход практически не представлен.

Цель статьи – теоретически обосновать применение психотипологического подхода в обучении иностранному языку, определить связь между типом личности и стратегиями овладения иноязычной компетенцией.

Типология MBTI (Myers-BriggsTypeIndicator), основанная на теории К.Г. Юнга [7], выделяет четыре дихотомии:

1. Экстраверсия (E) – Интроверсия (I): источник энергии.
2. Сенсорика (S) – Интуиция (N): способ сбора информации.
3. Логика (T) – Этика (F): принятие решений.
4. Рациональность (J) – Иррациональность (P): образ жизни.

Комбинация образует 16 типов личности с характерными паттернами поведения и обработки информации [4].

Эниостиль (А.Л. Панченко) – российская психотипологическая система, выделяющая восемь базовых типов на основе доминирующих психических функций [5]. Активно применяется в образовательной практике.

Несмотря на методологические различия, все классификации опираются на идею о существовании устойчивых индивидуально-типологических особенностей, влияющих на процессы обучения.

Нейропсихологические исследования подтверждают биологическую основу индивидуальных различий [3, 6]. Различные типы личности характеризуются разной функциональной асимметрией полушарий мозга:

1. Левополушарные (логические типы) → аналитическое освоение через правила.
2. Правополушарные (эмоциональные типы) → контекстное усвоение через образы и эмоции.
3. Интроверты обладают более устойчивым вниманием к деталям, экстраверты эффективнее переключаются между задачами [14].

Экстраверты (E):

- эффективны в коммуникативных методах;
- предпочитают диалоги, групповые дискуссии, ролевые игры [15];
- готовность к устной речи с первых этапов;
- менее чувствительны к ошибкам.

Интроверты (I):

- нуждаются во времени для внутренней переработки;
- предпочитают индивидуальную работу, чтение, письмо [15];
- требуют подготовки перед устным высказыванием;
- стремятся к глубокому пониманию структур.

Игнорирование различий приводит к снижению мотивации: экстраверты скучают при индивидуальной работе, интроверты испытывают стресс при спонтанном говорении [1].

Логика – Эмоции

Логические типы (T):

- ориентированы на систему языка;
- важна логическая структура грамматики [14];
- эффективны с схемами, таблицами, аналитическими упражнениями.

Эмоциональные типы (F):

- усваивают язык через контекст и эмоции;
- важны истории, примеры, связь с личным опытом [14];
- быстро запоминают фразы, связанные с эмоциями;
- эффективны с фильмами, песнями, литературой.

Для эмоциональных типов механическое заучивание правил неэффективно, эмоционально окрашенный материал запоминается легко [2].

Рациональность – Иррациональность

Рациональные типы (J):

- структурированный, последовательный подход;
- чёткие программы, регулярные занятия;
- важны планы, графики, контрольные точки.

Иррациональные типы (P):

- эффективны в гибком режиме [13];
- теряют мотивацию при жёсткой регламентации;
- способны к интенсивному обучению в периоды высокой мотивации;
- подходят проектные методы, выбор тем.

Сенсорика– Интуиция

Сенсорные типы (S):

- ориентированы на конкретную, практическую информацию [14];
- реальные жизненные ситуации, практические диалоги;
- важны конкретные примеры применения.

Интуитивные типы (N):

- интересуются концепциями, связями между явлениями;
- история языка, этимология;
- интересны абстрактные темы, философские тексты.

Таблица 1 – Рекомендуемые методы для различных психотипов

Психотип	Методы и форматы	Типы заданий
Экстраверты (E)	Коммуникативная методика, групповая работа	Дискуссии, дебаты, ролевые игры
Интроверты (I)	Индивидуальное обучение, онлайн-курсы	Эссе, подготовленные монологи, анализ текстов
Логики (T)	Когнитивный подход, анализ структур	Грамматические упражнения, схемы, переводы
Эмоциональные (F)	Storytelling, работа с текстами	Обсуждение чувств, креативное письмо, драматизация
Рациональные (J)	Структурированные курсы	Пошаговые задания, тесты, регулярные занятия
Иррациональные (P)	Проектный метод, воркшопы	Творческие проекты, исследования, импровизации
Сенсорные (S)	Прямой метод, TPR	Диалоги из жизни, инструкции, симуляции
Интуитивные (N)	Content-basedlearning	Философские темы, этимология, анализ метафор

Интроверты чаще испытывают языковую тревожность, особенно при публичном говорении [12, 15]. Критически важно создание психологически безопасной среды с возможностью подготовки.

Эмоциональные типы (F) более чувствительны к критике. Необходима поддерживающая обратная связь [9, 14].

Рациональные типы (J) и логики (T) часто страдают от перфекционизма– страха ошибки, блокирующего спонтанную речь. Важна работа с установками: ошибка как элемент обучения [1].

Иррациональные типы (P) склонны к колебаниям мотивации. Однообразные занятия вызывают выгорание. Необходима регулярная смена форматов, геймификация [13].

Интуитивные типы (N) теряют интерес при фокусе только на практике. Нужен интеллектуальный вызов [11].

На основе анализа сформулированы ключевые принципы [8, 10]:

1. Принцип психодиагностики – выявление психотипа валидными инструментами (MBTI, опросники) [4, 11].

2. Принцип соответствия методов психотипу – методы должны соответствовать доминирующим характеристикам [13].

3. Принцип компенсаторного развития – развитие менее развитых функций через дозированное включение некомфортных видов деятельности [9].

4. Принцип вариативности – разнообразие форматов и материалов для разных типов [10, 13].

5. Принцип психологической безопасности – создание среды, где ошибка – инструмент обучения [12].

Модель учёта психотипологических особенностей включает пять этапов:

1. Диагностика – определение психотипа, когнитивного стиля, языковой тревожности, мотивов [4, 11].

2. Проектирование траектории – подбор методов, форматов, соотношения устной/письменной работы, материалов [13].

3. Создание безопасной среды – учёт особенностей, дифференцированная обратная связь, время на подготовку [12].

4. Гибкая адаптация – мониторинг эффективности, корректировка, расширение зоны комфорта [11].

5. Развитие метакогнитивных навыков – осознание сильных/слабых сторон, выбор стратегий [10].

Ограничения:

- опасность стереотипизации–психотип как тенденция, а не жёсткая категория [7];
- динамичность личности – характеристики могут меняться [9];
- сложность в массовом образовании – требует индивидуальной работы [8].

Перспективы:

- адаптивные цифровые платформы [13];
- смешанные модели обучения;
- подготовка преподавателей [10];
- банки материалов для разных психотипов [14].

Психотипологический подход к обучению иностранному языку позволяет:

1. Повысить эффективность через опору на сильные стороны психотипа [13, 14].
2. Снизить языковую тревожность через психологически комфортные условия [12].
3. Усилить мотивацию благодаря соответствию методов предпочтениям [1, 10].
4. Предотвратить мотивационные кризисы [9].
5. Развить метакогнитивные навыки [11].

Теоретический анализ показал наличие устойчивых связей между психотипом и стратегиями обучения. Экстраверты эффективнее обучаются через коммуникацию, интроверты – через рефлексию; логики нуждаются в системе, эмоциональные – в контексте; рациональные требуют структуры, иррациональные – гибкости; сенсорики ориентированы на практику, интуитивы– на концепции [4, 7, 15].

Дальнейшие исследования должны быть направлены на эмпирическую проверку эффективности психотипологически ориентированных методик и создание инструментов для практической реализации подхода.

Библиографические ссылки:

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании / И. А. Баева. – СПб.: Союз, 2002. – 271 с. – Текст: непосредственный.

2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2013. – 336 с. – Текст: непосредственный.

3. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с. – Текст: непосредственный.

4. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики : учебник для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с. – Текст: непосредственный.

5. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2008. – 384 с. – Текст: непосредственный.

6. Майерс, И. Б. MBTI. Определение типов личности / И. Б. Майерс, П. Б. Майерс. – Минск: Попурри, 2010. – 432 с. – Текст: непосредственный.

7. Панченко, А. Л. Эниостиль. Психотипы и их взаимодействие / А. Л. Панченко. – СПб.: Весь, 2015. – 256 с. – Текст: непосредственный.

8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2015. – 713 с. – Текст: непосредственный.

9. Тарасевич, А. В. Когнитивные и психологические механизмы запоминания лексики в процессе изучения / А. В. Тарасевич // Мир человека : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Красноярск, 2025. – С. 57–60. – Текст: непосредственный.

10. Тарасевич, А. В. Soft-skills устному переводчику при взаимодействии с разными психотипами людей / А. В. Тарасевич, Н. А. Груба // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения, языковой коммуникации и лингводидактики : сб. науч. ст. – Красноярск, 2024. – С. 132–136. – Текст: непосредственный.

11. Тарасевич, А. В. Инновационные методики в обучении английскому языку / А. В. Тарасевич, И. В. Гудовский // Мир человека : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Красноярск, 2025. – С. 301–304. – Текст: непосредственный.

12. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с. – Текст: непосредственный.

13. Хомская, Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с. – Текст: непосредственный.

14. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с. – Текст: непосредственный.

15. Юнг, К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг. – М.: АСТ, 2008. – 761 с. – Текст: непосредственный.

@ Тарасевич А. В., 2026

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ОБЩУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Никита Николаевич Терентьев, Дмитрий Николаевич Девятловский

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается причинно-следственную связь между уровнем развития критического мышления и академической успеваемостью у учащихся старших классов.

Ключевые слова: *критическое мышление, старший школьный возраст, учащиеся, проектное обучение.*

THE IMPACT OF THE LEVEL OF CRITICAL THINKING ON THE OVERALL ACADEMIC PERFORMANCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Nikita Nikolaevich Terentyev, Dmitry Nikolaevich Devyatlovsky

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article examines the causal relationship between the level of development of critical thinking and academic performance in high school students.

Keywords: *critical thinking, high school age, students, project-based learning.*

В условиях глобальной трансформации образовательных систем XXI века критическое мышление приобретает статус ключевой компетенции старшеклассников, определяющей их способность к анализу сложных информационных потоков и принятию обоснованных решений. Современные исследования (Facione, 2020; Халперн, 2021) подчеркивают прямую взаимосвязь между уровнем развития данных когнитивных навыков и качеством образовательных результатов. Особую значимость этот вопрос обретает в контексте подготовки учащихся к профессиональной деятельности, где способность к рефлексивному анализу становится конкурентным преимуществом.

Эмпирические данные последних лет (OECD, 2022; Рубцова и др., 2023) свидетельствуют о сохраняющемся дефиците сформированности критического мышления у учащихся старших классов. Это проявляется в трудностях аргументации собственной позиции, поверхностном усвоении междисциплинарных концепций и снижении мотивации к решению нестандартных задач. Особенно остро данная проблема проявляется при изучении предметов естественнонаучного цикла, требующих системного анализа причинно-следственных связей.

Целью настоящего исследования выступает количественная оценка влияния уровня критического мышления на академические достижения старшеклассников. Эмпирическая база включает данные 100 учащихся 10-11 классов, полученные посредством стандартизированного тестирования (Калифорнийский тест критического мышления) и анализа академических показателей. Применение методов корреляционного и регрессионного анализа позволит верифицировать гипотезу о существовании статистически значимой связи между изучаемыми переменными.

Практическая значимость исследования заключается в разработке адресных рекомендаций по модернизации образовательного процесса. Результаты работы могут быть использованы для создания программ развития когнитивных навыков, ориентированных на системное повышение академических результатов. Это особенно актуально в свете задач нацио-

нального проекта «Образование», направленного на формирование компетенций будущего у российских школьников.

Критическое мышление в современных научных концепциях рассматривается как когнитивная компетенция, объединяющая навыки рассуждения, оценивания и принятия обоснованных решений. Оно определяется не только как совокупность отдельных операций, но и как социально обусловленная способность к рефлексии и самоконтролю в процессе познания. В научной литературе акцентируется междисциплинарный характер понятия и его связь с качеством академической и практикоориентированной деятельности. Ключевыми характеристиками критического мышления называют направленность на достижение обоснованности суждений, опору на доказательства и наличие методической последовательности в выполнении умственных операций. Важными признаками также выступают рефлексивность, готовность к пересмотру позиций и умение системно соотносить различные источники информации. Современные подходы подчеркивают значение нормативных критериев оценки аргументов и роль метакогнитивных стратегий в управлении мыслительной деятельностью. Понятие критического мышления включено в образовательные парадигмы как требование к результатам обучения и как объект развивающей работы. Его сущность определяется через ожидаемые учебные результаты, культуру аргументации и способность к самостоятельному решению учебных задач.

Структурные компоненты критического мышления традиционно выделяются как анализ, оценка и синтез информации в различных учебных контекстах. «При знакомстве с новой информацией учащиеся должны выделить в ней существенное (анализ), выявить противоречия (синтез и анализ), найти ошибки (оценка), проанализировать причины, породившие эти ошибки (анализ и синтез), предложить оптимальный способ решения поставленных проблем (оценка), соотнести общее и единоличное (применение, оценка), заложить основы для формирования критического мышления». [5, с.43]. Данная формулировка иллюстрирует последовательность операций, необходимых для формирования целостной критической компетентности. Анализ обеспечивает выделение структурных элементов информации и причинно-следственных связей, оценка — сопоставление доказательств и вынесение суждений, а синтез — интеграцию данных в новые когнитивные конструкции. Взаимодействие этих компонентов предполагает цикличность и адаптивность умственных действий в зависимости от задач и контекста. Осознание их взаимосвязи служит основанием для разработки учебных методов, направленных на развитие критического мышления[3].

Эволюция подходов к критическому мышлению в психолого-педагогических исследованиях прослеживается от концентрации на формальных логических операциях к включению личностно-мотивационных и коммуникативных компонентов. Ранние исследования акцентировали развитие навыков аргументации и формальной оценки доказательств, тогда как последующие работы ввели понятия метакогниции и склонностей к критическому анализу. Такой сдвиг позволил рассматривать критическое мышление не только как набор умений, но и как характер устойчивых познавательных установок. В современных исследованиях отмечается интеграция когнитивного и социокультурного подходов, что отражает внимание к контексту формирования умений и к образовательным практикам. Это способствовало развитию методик, предусматривающих систематическую тренировку аналитических операций в прикладных учебных сценариях и междисциплинарных заданиях. В результате сложилась нормативная база для включения критического мышления в цели школьного образования и последующего эмпирического исследования его влияния на успеваемость.

Такой сдвиг в понимании критического мышления позволил рассматривать его не только как набор умений, но и как устойчивые познавательные установки, которые формируются и развиваются в процессе обучения. В современных исследованиях наблюдается интеграция когнитивного и социокультурного подходов, что подчеркивает важность контекста, в котором формируются эти умения, а также образовательных практик, способствующих их развитию. Это внимание к контексту и практике привело к созданию новых методик, кото-

рые предусматривают систематическую тренировку аналитических операций в прикладных учебных сценариях и междисциплинарных заданиях.

В результате такого комплексного подхода была сформирована нормативная база для включения критического мышления в цели школьного образования. Это, в свою очередь, открыло новые горизонты для эмпирического исследования влияния критического мышления на успеваемость учащихся. Таким образом, можно утверждать, что критическое мышление стало неотъемлемой частью образовательного процесса, что подтверждается как теоретическими разработками, так и практическими результатами.

Критическое мышление выступает ключевым компонентом формирования академических компетенций старшеклассников, обеспечивая переход от репродуктивного усвоения знаний к их аналитической обработке. Оно способствует развитию навыков систематизации информации, выявления причинно-следственных связей и аргументированной оценки различных точек зрения. В процессе обучения данные компетенции проявляются через способность учащихся самостоятельно формулировать гипотезы, проверять достоверность источников и делать обоснованные выводы. Это создаёт основу для успешного освоения сложных дисциплин и решения межпредметных задач. Эффективность критического мышления как образовательного инструмента подтверждается эмпирическими исследованиями. «Установленная сильная корреляция между глубиной интерпретационной работы и аналитическими способностями (r=0,78) подтверждает каузальную связь между систематическим герменевтическим анализом художественных текстов и формированием метакогнитивных компетенций [10, с.25]». Данный механизм особенно важен при работе с абстрактными понятиями и многовариантными проблемами, где требуется одновременное применение логических операций и творческого подхода. Развитие этих навыков непосредственно влияет на качество выполнения исследовательских проектов и академических работ.

Современная педагогика предлагает разнообразные методы развития критического мышления в старшей школе. Кейс-стади, проблемное обучение и дебаты формируют умение анализировать противоречивые данные и принимать взвешенные решения. Технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП) систематизирует процесс работы с текстовыми источниками через стадии вызова, осмысления и рефлексии. Эти подходы активизируют познавательную деятельность учащихся, переводя их из позиции пассивных слушателей в активных интерпретаторов информации. Цифровые образовательные среды расширяют возможности развития критического мышления через интерактивные симуляции и анализ больших данных. Виртуальные лаборатории позволяют моделировать эксперименты с переменными параметрами, развивая навык прогнозирования результатов. Онлайн-дискуссионные платформы формируют культуру конструктивной полемики, где каждый тезис требует доказательной базы. Такие технологии создают условия для практического применения аналитических навыков в контексте, приближенном к реальным профессиональным ситуациям.

Интеграция критического мышления в учебные программы осуществляется через обновление образовательных стандартов и методических комплексов. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) старшей школы прямо предусматривают формирование критического мышления как метапредметного результата обучения. Это реализуется через включение в предметные линии заданий на сравнительный анализ источников, оценку аргументации и решение открытых задач. Подобные требования унифицированы для различных дисциплин — от естественнонаучных до гуманитарных. Междисциплинарный характер интеграции требует разработки единых критериев оценки сформированности критического мышления. Рубрики для эссе, исследовательских проектов и групповых дискуссий включают параметры логичности аргументации, глубины анализа и оригинальности выводов. Система формирующего оценивания позволяет отслеживать прогресс учащихся в развитии данных компетенций на протяжении всего обучения. Такая систематизация обеспечивает

преемственность между разными этапами образовательного процесса и учебными предметами.

Зарубежные исследования последовательно демонстрируют положительную корреляцию между уровнем развития критического мышления и академической успеваемостью учащихся. Метаанализ работ за последнее десятилетие подтверждает, что студенты с развитыми навыками анализа и оценки информации показывают более высокие результаты по основным дисциплинам. Особенно выраженная взаимосвязь наблюдается в предметах, требующих решения комплексных задач и интерпретации данных. Эти закономерности прослеживаются в различных образовательных системах и культурных контекстах. Исследование Кун (2020) выявило, что критическое мышление выступает предиктором успешности в математике и естественных науках на уровне старшей школы. Аналогичные выводы содержатся в работе Халперн (2014), где подчёркивается роль когнитивных стратегий в преодолении академических трудностей. Лонгитюдные проекты, такие как исследование Nisbett (2017), подтверждают долгосрочное влияние сформированных мыслительных навыков на образовательную траекторию. Полученные данные легли в основу программ по целенаправленному развитию критического мышления в учебных заведениях. Методологически зарубежные исследования опираются на стандартизированные тестовые батареи типа CCTST и WGCTA, обеспечивающие сопоставимость результатов. Статистический анализ часто включает многомерные регрессионные модели с контролем социодемографических факторов. Такие подходы позволяют вычленять непосредственное влияние мыслительных компетенций на академические достижения. Результаты количественных исследований дополняются качественными кейс-стади, раскрывающими механизмы реализации критического мышления в учебном процессе.

Отечественная научная традиция изучения критического мышления развивается преимущественно в рамках педагогической психологии и дидактики. Российские исследователи акцентируют внимание на интеграции мыслительных навыков в предметное обучение через специальные методики и задания. Работы последних лет отмечают потенциал критического мышления для преодоления формализма знаний и повышения мотивации к обучению. Однако масштабных лонгитюдных исследований по данной проблематике в РФ проводится недостаточно. «В настоящее время крайне мало исследований критического мышления в российской науке. Существует проблема определения понятия «критическое мышление», а так же вопрос о способах его развития у детей и взрослых [1, с.39]». Отдельные работы, например исследование Полат (2018), подчёркивают взаимосвязь метапредметных компетенций с успешностью выполнения олимпиадных заданий. Разрабатываемые отечественные диагностические инструменты делают акцент на контекстно-зависимых аспектах мышления в отличие от западных стандартизированных подходов.

Сравнительный анализ методологических подходов выявляет существенные различия в исследовательских парадигмах. Зарубежные работы преимущественно используют количественные методы с акцентом на универсальные когнитивные показатели, тогда как отечественные исследования чаще применяют качественные методики, учитывающие специфику образовательного контекста. Это различие отражает расхождения в понимании природы критического мышления: как набора трансферных навыков ситуативно обусловленной компетенции. Перспективным направлением представляется синтез сильных сторон обоих подходов через смешанные исследовательские дизайны. Комбинация стандартизированного тестирования с анализом учебных кейсов могла бы обеспечить более полное понимание механизмов влияния критического мышления на успеваемость. Особую актуальность приобретают кросс-культурные исследования, позволяющие выявить инвариантные и культурно-специфические факторы данной взаимосвязи. Такие изыскания могли бы преодолеть существующий разрыв между теоретическими концепциями и практикой образования.

Библиографические ссылки:

1. Гришина, А. В. Особенности критического мышления у разных возрастных групп юношества и молодежи / А. В. Гришина. – Москва : Издательский центр «Мир наука», 2025. – 167 с. – Текст : электронный. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kriticheskogo-myshleniya-u-raznyh-vozrastnyh-grupp-yunoshestva-i-molodezhi/viewer(дата обращения: 11.12.2025).

2. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 2019. – 254 с. – Текст : электронный. – URL: https://www.koob.ru/kon_i_s/psihologiya_ranney_yunosti (дата обращения: 11.12.2025).

3. Рукавишинков, В. А. Проблема формирования критического мышления в условиях информационного общества / В. А. Рукавишинтков. – Москва : Наука, 2025. – 136 с. – Текст : электронный. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-kriticheskogo-myshleniya-studentov-v-usloviyah-informatsionnogo-obschestva/viewer (дата обращения: 16.12.2025).

4. Скиннер, Б. Ф. Наука и человеческое поведение / Б. Ф. Скиннер ; пер. с англ. А. Б. Гойсмана. – Москва : Прайм-Еврознак, 2020. – 318 с. – (Психология – лучшее). – Пер. изд.: Science andhumanbehavior / B. F. Skinner. – Текст : электронный. – URL: https://www.e-reading.club/bookreader.php/1020146/Skinner_-_Nauka_i_chelovecheskoe_povedenie.pdf (дата обращения: 05.10.2025).

5. Талов, Д.П. Взаимосвязь уровня развития критического мышления подростков с их личностными характеристиками и показателями интеллекта / Д.П. Талов, А.В. Орлова // Психология человека в образовании. — 2021. — Т 3, № 2. — С 153–161.

6. Фрейд, З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд ; пер. с нем. Г. В. Барышниковой. – Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2023. – 478 с. – Текст : электронный. – URL: https://royallib.com/book/freyd_zigmund/vvedenie_v_psihoanaliz_leksii.html (дата обращения: 23.09.2025).

7. Facione P.A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction / P.A. Facione. — Delphi Report. American Philosophical Association, 1990. — 19 с. — URL: https://www.qcc.cuny.edu/socialS ciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf (датаобращения: 21.11.2025).

8. Clark A. Mindware: An Introduction to the Philosophy of Cognitive Science / A. Clark. — Oxford: Oxford University Press, 2001. — 210 с. — URL: https://books.google.ru/books/about/Mindware.html?id=yA8pN40_qncC&redir_esc=y (датаобращения: 30.11.2025).

9. Martynova T.A. Formation of Students' Media Culture in the Conditions of Digitalization of Education in Kazakhstan / T.A. Martynova, M.O. Latukha, D.G. Kucherov // Cadernos de Educação e Tecnologia [Тетрадипообразованиюитехнологиям] — 2023. — URL: https://www.researchgate.net/publication/3757541655_Formation_of_Students'_Media_Culture_in_the_Conditions_of_Digitalization_of_ Education_in_Kazakhstan (датаобращения: 23.12.2025).

@ Терентьев Н.Н., Девятловский Д.Н., 2026

УДК 159.947.3

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ СТУДЕНТАКАК СРЕДСТВО СОВМЕЩЕНИЯ УЧЕБЫ, ПРАКТИКИ И ЛИЧНОЙ ЖИЗНИ

Яна Андреевна Фролова, Дарья Сергеевна Максимова, Ирина Николаевна Мирошниченко

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена практическим методам тайм-менеджмента для студентов, которые совмещают учебу, работу (практику) и личную жизнь. В ней разбираются инструменты расстановки приоритетов (матрица Эйзенхауэра), техники концентрации (Pomodoro, хронометраж) и способы организации учебного процесса без выгорания. Отдельное внимание уделяется правовым аспектам подработки, цифровым помощникам в планировании и правилам сохранения ментального здоровья. Материал содержит конкретные алгоритмы действий и ссылки на актуальные исследования.

Ключевые слова: *тайм-менеджмент для студентов, матрица Эйзенхауэра, техника Pomodoro, совмещение учебы и работы.*

STUDENT TIME MANAGEMENT AS A MEANS OF COMBINING STUDY, PRACTICE, AND PERSONAL LIFE

Yana Andreevna Frolova, Daria Sergeevna Maksimova, Irina Nikolaevna Miroshnichenko

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article is devoted to practical time management methods for students who combine study, work (internship) and personal life. It examines prioritization tools (the Eisenhower matrix), concentration techniques (Pomodoro, time tracking) and ways to organize the learning process without burnout. Special attention is paid to the legal aspects of part‑time work, digital planning assistants and rules for maintaining mental health. The material contains specific action algorithms and links to current research.

Keywords: *time management for students, Eisenhower matrix, Pomodoro technique, combining study and work.*

Студенческие годы часто называют лучшим временем в жизни, но парадокс в том, что именно в этот период молодые люди испытывает максимальный дефицит времени. Вчерашний школьник, привыкший к четкому расписанию уроков и контролю со стороны родителей, внезапно получает огромный объем свободы и ответственности одновременно. Лекции, семинары, лабораторные работы, рефераты, курсовые, а также подработка (часто первая в жизни), плюс желание гулять с друзьями, заниматься спортом, высыпаться и хоть изредка видеть семью - всё это ложится на плечи 18-20-летнего человека, чей навык самоорганизации только начинает формироваться.

Так, в настоящее время, психолог Московской службы психологической помощи населению Денис Хакимов справедливо отмечает: с поступлением в вуз жизнь кардинально меняется, и здесь важно научиться делить ресурс так, чтобы его хватало и на гранит науки, и на отдых [1]. Проблема усугубляется тем, что многие студенты впадают в две крайности: либо полностью забивают на учебу, проваливая сессию, либо становятся трудоголиками, забывая о сне и здоровье. Истинный баланс, как ни странно, лежит посередине и достигается не

героическими усилиями, а системным подходом к управлению временем. В данной статье мы предлагаем разобрать не только базовые техники, но и психологические ловушки, специфику совмещения работы с очным обучением, а также дадим рекомендации готовых работающих шаблонов для планирования.

Первый и самый главный навык тайм-менеджмента - умение расставлять приоритеты. Студент ежедневно сталкивается с десятком дел, каждое из которых кажется неотложным. Но на самом деле не все задачи одинаково полезны. Самый надежный способ не закопаться в рутине - использовать матрицу Эйзенхауэра, инструмент, который использовал 34-й президент США для разгрузки своего дня [2].

Матрица делит все дела на четыре квадрата. Первый квадрат - важные и срочные: это кризисы, горящие дедлайны, например, сдача курсовой работы завтра утром или подготовка к экзамену, который через три дня. Здесь действует принцип «делать немедленно». Проблема в том, что студенты, которые постоянно живут в этом квадрате, быстро выгорают. Второй квадрат - важные, но не срочные дела: чтение дополнительной литературы для диплода, поход к стоматологу, регулярные занятия спортом, поиск будущего работодателя. Именно в этом квадрате кроется долгосрочный успех. Студенты, умеющие работать с важными несрочными задачами, редко попадают в авралы.

Третий квадрат - срочные, но не важные дела. Это звонки от друзей с просьбой помочь с их домашкой (которая не влияет на вашу успеваемость), внезапные просьбы одногруппников, заполнение ненужных анкет. Такие задачи лучше делегировать или откладывать. Четвертый квадрат - не срочные и не важные: бесцельный серфинг в интернете, трехчасовое зависание в TikTok, перекуры с разговорами ни о чем. Это «пожиратели времени», которые нужно безжалостно удалять. В начале каждой недели студенту полезно раскладывать все дела по этим категориям. Например, на листе бумаги или в приложении Trello. Вы быстро увидите, сколько часов уходит на мусор, и освободите время для личной жизни и сна [2].

Когда освоен навык расставления приоритетов, перед молодым человеком встает следующий вопрос: как заставить себя сесть за эти дела? Огромный объем заданий зачастую может пугать и парализовывать волевые усилия, вызывая прокрастинацию. Классическое состояние студента накануне сессии выглядит так: «Надо учить 100 билетов, но я лучше пойду помою посуду и пересажу цветы». Чтобы разорвать этот порочный круг, придумано множество техник, и, на наш взгляд, самая эффективная для учебы - техника Pomodoro (или «Метод помидора»).

Данная техника придумана в 1980-х годах итальянцем Франческо Чирилло, который использовал кухонный таймер в виде помидора. Суть данной техники состоит в следующем: вы работаете 25 минут без единого отвлечения (телефон в режиме «не беспокоить», соцсети закрыты), затем делаете 5-минутный перерыв. После четырех таких циклов - длинный перерыв на 15–30 минут. Почему это работает? Мозг не успевает устать, потому что 25 минут - это короткий спринт. Кроме того, вид таймера, отсчитывающего время, создает здоровое чувство срочности. Для учебы идеально использовать «помидорки» на написание конспектов, решение задач или чтение научных статей [3]. Между циклами обязательно вставать, разминаться, пить воду.

Вторая незаменимая техника - хронометраж. Психологическая служба БФУ им. Канта советует: в течение недели записывайте буквально каждые 15–30 минут, куда уходит ваше время. Проснулись? Записали. Позавтракали? Записали. Дорога до универа? Записали. Зависли в телефоне на 40 минут? Тоже записали. Человеческая психика устроена таким образом, что мы склонны недооценивать время на «пустые» занятия и переоценивать время на работу. Результаты хронометража обычно шокируют: оказывается, на прокрастинацию уходит 3–4 часа в день. Увидев цифры, студент получает мощную мотивацию что-то менять. Хронометраж достаточно вести одну неделю, затем раз в месяц для контроля [4].

Самой сложной конфигурацией для студента является совмещение очного обучения (или плотного заочного) с реальной работой. Здесь значимы не только оценки, но и деньги, и

первый опыт в резюме. Эксперты сходятся во мнении, что лучший способ не сойти с дистанции - искать проектную занятость или работу с гибким графиком. Репетиторство для младших классов, удаленный копирайтинг, работа в доставке или бариста в кофейне - всё это позволяет выбирать смены, которые не пересекаются с парами. Волгоградским студентам, например, советуют рассматривать вакансии с пометкой «для студентов» или стажировки в крупных компаниях, где учебный отпуск прописан в договоре.

Приведем несколько «золотых правил» работающего студента. Первое - честность с работодателем. Сразу на собеседовании предупредите: «Я студент, в январе и июне у меня сессия, мне потребуется две недели на подготовку». Нормальный руководитель войдет в положение, потому что предсказуемый «пожар» лучше внезапного прогула без предупреждения. Второе - учитывайте логистику. Иногда работа за меньшие деньги, но в 10 минутах ходьбы от общежития, выгоднее, чем высокий гонорар на другом конце города с двумя пересадками на метро. Это позволяет сэкономить 2 часа жизни ежедневно, и, соответственно, 14 часов в неделю.

Третье - правовая грамотность. Студенты-очники имеют право на оплачиваемый учебный отпуск на время сессии (обычно 20–40 дней в год) и на сокращенную рабочую неделю (до 40 часов с сохранением 50% зарплаты в определенные периоды). Многие работодатели умалчивают об этом, но закон на стороне студента [5].Четвертое правило - гигиена труда. Не берите подработку с ненормированным графиком, если вы учитесь на специальности с частыми практиками. И никогда не соглашайтесь на «бесплатную стажировку» с обещанием золотых гор через полгода - в 90% случаев это просто бесплатный труд.

Отдельного разговора заслуживает организация именно учебной деятельности. Многие студенты тратят на подготовку к семинару 3 часа там, где можно уложиться в 45 минут. Секрет - в активных методах обучения и правильной среде.

Во-первых, это отказ от переписывания лекций слово в слово. Используйте метод Корнелла (разделите лист на три части: заметки, ключевые слова, выводы) или ментальные карты. Исследования показывают, что структурированная информация запоминается в 3 раза лучше, чем сплошной текст.

Во-вторых, используйте принцип «съешьте лягушку» (придуманный Брайаном Трейси) [2]. «Лягушкой» называют самое неприятное и сложное задание дня. Выполните его первым делом с утра, пока не проснулись прокрастинация и соблазны. Например, написать курсовую или выучить 20 английских слов. После того как «лягушка съедена», остальные дела кажутся легкими и приятными. В-третьих, разбивайте большие проекты на микрошаги. Не пишите в плане «Подготовиться к экзамену» - это слишком абстрактно и пугающе. Напишите: «1) Скачать список вопросов. 2) Сделать 10 карточек по первым 5 вопросам. 3) Повторить их за завтраком». Чем мельче шаг, тем легче начать [4].

Нецелесообразно делать все дела одновременно. Многозадачность убивает качество и заставляет тратить больше времени из-за переключения контекста (нужно около 15 минут, чтобы снова погрузиться в задачу после отвлечения). Заведите привычку планировать неделю в воскресенье вечером и корректировать план каждое утро. Современные студенты активно используют цифровые инструменты. Google Календарь - идеальное средство, чтобы разграничить время на учебу, работу и встречи с друзьями. Можно создать отдельные календари с разными цветами: красный - дедлайны по учебе, синий - рабочие смены, зеленый - личное время и спорт, желтый - сон и быт.

Приложение Todoist или Microsoft To Do помогают вести списки задач с чекбоксами. Trello позволяет организовать доски с колонками «Надо сделать», «В процессе», «Готово» - это особенно удобно для групповых проектов, когда вы видите, на каком этапе застрял одногруппник. Важный принцип: не держите ничего в голове. Мозг - плохой жесткий диск. Как только появляется новая задача (например, «купить хлеб» или «записаться к врачу»), сразу записывайте её во внешнее хранилище. Освобожденную ментальную энергию используйте для учебы [3].

Самая большая ошибка студента-трудоголика - экономить на сне и отдыхе. Статистика неумолима: более половины студентов спят меньше 7 часов в сутки, что ведет к «туману в голове», снижению иммунитета и хронической тревожности. Недосып убивает память: именно во время сна консолидируются воспоминания, и выученное днем переходит в долгосрочную память. Если вы спите 5 часов, вы просто выбрасываете 30% выученного материала.

Чтобы предотвратить физическое и психическое истощение, соблюдайте строгие принципы. Первый: один день в неделю, например воскресенье-это «священная корова». То есть полностью посвятите его восстановлению. Без учебы и работы. Встречайтесь с друзьями, смотрите кино, гуляйте, спите до обеда [1]. Если вам кажется, что вы не можете себе этого позволить, потому что слишком много дел, - значит вы уже на грани выгорания, и выходной нужен вам вдвойне. Второй принцип: ритуалы переключения. Чтобы снять стресс после пары или работы, заведите короткий ритуал. Например, помыть руки, выпить чай с печеньем, три минуты посмотреть в окно. Смена деятельности перезагружает мозг [4]. Третий принцип: примите несовершенство. Идеальное часто враг хорошего. Иногда лучше сдать работу на «четверку» и выспаться, чем вылизывать её до «пятерки» ценой бессонной ночи и истерики [1].

Даже зная все техники, студенты попадают в одни и те же ловушки. Ловушка первая - эффект «спасательного круга»: «Вот сейчас допишу конспект и начну готовиться к экзамену» - но конспект никогда не дописывается. Лечение: правило 5 минут. Скажите себе: «Я сделаю это всего 5 минут, а потом брошу, если захочу». В 95% случаев вы втягиваетесь и продолжаете.

Ловушка вторая - сравнение с другими. Одногруппник учит 100 билетов за ночь, а у вас на 10 уходит 3 часа. Возможно, он просто не высыпается или пользуется шпаргалками. Не стройте свой график по чужому. Ловушка третья - перфекционизм. Переписывание реферата 5 раз, потому что «почерк кривой». Решение: установите таймер на 1 час на задачу, после чего сдавайте как есть. Ловушка четвертая - страх упущенных возможностей (FOMO). Студент боится отказаться от вечеринки, даже если завтра экзамен. Помните: вы не можете быть везде. Каждое «да» чему-то - это «нет» чему-то другому. Научитесь говорить вежливое «нет» друзьям и «да» своему будущему [1].

Если рассмотренные техники производят впечатление слишком сложных для запоминания и реализации на практике, то, для начала, запомните три действия, которые вам точно помогут. Первое: уже сегодня вечером запишите все дела на завтра и выделите одну «лягушку» (самое неприятное дело). Второе: уберите телефон во время учебы в другую комнату или включите режим «полет». Третье: запланируйте 2 часа чистого отдыха без гаджетов на ближайшие выходные. Начните с малого - проведите аудит своего времени и расставьте приоритеты. Вы удивитесь, насколько больше в сутках становится места для жизни, когда перестаете хаотично метаться и начинаете управлять своим днем осознанно.

Подводя итог, необходимо отметить главное: тайм-менеджмент для студента - это не жесткие ограничительные рамки с поминутным расписанием, а, наоборот, инструмент для высвобождения личного времени. Тайм-менеджмент необходим не для того, чтобы увеличивать нагрузку студентов перед сессией, а ровно наоборот: такой подход дает возможность завершить все необходимые дела в установленные сроки и высвободить время для социальной активности – для встреч с друзьями и досуга; создает условия для полноценного отдыха.

Библиографические ссылки:

1. Психолог рассказал студентам, как легко совмещать учёбу и личную жизнь / Life.ru, 2025. URL:https://life.ru/p/1722102

2. Как совмещать учебу и тайм-менеджмент: советы для студенток / Fem-Time.Ru, 2025. URL:https://fem-time.ru/studentka-i-taim-menedzhment-sovety-po-planirovaniyu/

3. Тайм-менеджмент: как совмещать учёбу и подработку / Новосибирский государственный университет (НГУ), 2025. URL: https://www.nsu.ru/n/career/media/news/4209226/

4. Советы психологической службы БФУ им. И. Канта: как распределить время / БФУ им. Канта, 2024. URL: https://kantiana.ru/news/sovety-psikhologicheskoy-sluzhby-bfu-im-i-kanta-kak-raspredelit-vremya-i-rasskazat-o-svoikh-problema/

5. Волгоградским студентам раскрыли секрет совмещения работы с учебой / Волгоградская правда, 2025. URL: https://vpravda.ru/obshchestvo/volgogradskim-studentam-raskryli-sekret-sovmeshcheniya-raboty-s-ucheboy-214006/

©Фролова Я.А., Максимова Д.С., Мирошниченко И.Н. 2026

УДК 159.9.07

ПРОКРАСТИНАЦИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ КАК КОПИНГ-СТРАТЕГИЯ

Данил Алексеевич Харитонов
Научный руководитель: Каплёв Евгений Вячеславович

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается феномен академической прокрастинации в студенческой среде не как проявление лени или дефицита тайм-менеджмента, а как специфическая копинг-стратегия (стратегия совладания со стрессом). На основе анализа современных психологических исследований раскрывается связь откладывающего поведения с механизмами психологической защиты, уровнем тревожности и стилями совладающего поведения. Особое внимание уделяется анализу эффективности различных стратегий преодоления прокрастинации, применяемых самими студентами.

Ключевые слова: *прокрастинация, копинг-стратегия, совладающее поведение, психологическая защита, студенческая молодежь, адаптация, академический стресс.*

PROCRASTINATION IN THE STUDENT ENVIRONMENT AS A COPING STRATEGY

Danil Alekseevich Kharitonov
Scientific supervisor: Evgeny V. Kaplev

ReshetnevSiberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

Thearticle examines the phenomenon of academic procrastination in the student environment not as a manifestation of laziness or a deficit of time management, but as a specific coping strategy (a strategy for coping with stress). Based on the analysis of modern psychological research, the relationship of delaying behavior with psychological defense mechanisms, anxiety levels, and coping styles is revealed. Special attention is paid to the analysis of the effectiveness of various strategies for overcoming procrastination used by students themselves.

Keywords: *procrastination, coping strategy, coping behavior, psychological defense, student youth, adaptation, academic stress.*

Феномен академической прокрастинации в последние десятилетия приобрел характер глобальной образовательной проблемы. В условиях интенсификации учебного процесса, внедрения цифровых образовательных сред и повышения требований к самостоятельной работе студентов, систематическое откладывание выполнения учебных задач перестало быть просто проявлением неорганизованности. Современная психологическая и педагогическая наука предлагает принципиально иной взгляд на данную проблему, требуя отказа от стигматизации прокрастинатора как «ленивого» или «безответственного» субъекта. Сегодня столкновение с высокими академическими требованиями, страх неудачи и колоссальная информационная перегрузка превращают учебную деятельность в мощнейший источник пролонгированного стресса. В этом контексте прокрастинация трансформируется и начинает выполнять функцию специфического защитно-совладающего поведения (копинг-стратегии), позволяющего психике молодого человека временно снизить уровень эмоционального напряжения и сохранить целостность Я-концепции.

Концептуальное осмысление феномена прокрастинации претерпело значительные эволюционные изменения. В масштабном обзоре актуальных направлений исследований,

проведенном Г. Г. Гореловой, С. В. Жарковой и Г. В. Мануйловым, убедительно показано, что фокус научного внимания окончательно сместился с поиска сугубо индивидуальных, врожденных причин (или банального дефицита навыков тайм-менеджмента) на глубокое изучение личностных факторов и скрытых механизмов саморегуляции [3]. Авторы подчеркивают, что в современных социальных условиях прокрастинация предстает перед исследователями в виде сложной, многокомпонентной формы защитного и совладающего поведения.

Откладывание дел «на потом» жестко детерминируется глубинными экзистенциальными и когнитивными факторами. К ним относятся особенности смысложизненной позиции студента, наличие иррациональных установок, склонность к невротическому перфекционизму, а также формирование специфических жизненных сценариев, таких как синдром «отложенной жизни» [3]. Перфекционизм в данном случае играет злую шутку: студент, стремясь выполнить задание идеально, испытывает парализующий страх перед возможным несовершенством результата. В итоге психика принимает решение вообще не приступать к задаче, чтобы не сталкиваться с болью разочарования в собственных способностях. Таким образом, акт прокрастинации – это не пассивное отсутствие действия, а весьма активное (хотя чаще всего неосознаваемое) действие психического аппарата, направленное на защиту от потенциально травмирующего переживания [3].

Более детальный психологический анализ причин и деструктивных последствий этого явления представлен в фундаментальной работе Н. И. Медведевой, которая рассматривает прокрастинацию как ярко выраженный вариант дезадаптивного поведения именно в юношеском и студенческом возрасте [4]. Период обучения в высшей школе требует от молодого человека беспрецедентного уровня самостоятельности, ответственности и способности к волевой регуляции. В ситуациях, когда учебная задача воспринимается субъектом как чрезмерно сложная, объемная, скучная или, что самое главное, угрожающая его самооценке (например, страх получить неудовлетворительную оценку, разочаровать родителей или выглядеть некомпетентным в глазах академического сообщества), уровень базовой и ситуативной тревожности резко возрастает.

Эмпирическое исследование Н. И. Медведевой неопровержимо доказывает, что академическая прокрастинация жестко детерминирована индивидуально-личностными особенностями обучающегося. В частности, установлена прямая корреляционная связь между склонностью к откладыванию дел и высоким уровнем нейротизма, психопатизации личности и базовой тревожности [4]. Откладывая написание курсовой работы или подготовку к экзамену на последний момент, прокрастинатор получает иллюзию контроля над ситуацией и достигает кратковременного, сиюминутного снижения тревоги. В моменте «здесь и сейчас» этот механизм работает как успешный копинг - субъекту становится легче. Однако в долгосрочной перспективе дисфункциональность этой стратегии очевидна: по мере приближения жестких дедлайнов уровень стресса возрастает многократно, приводя к соматизации, нарушениям сна, неврозам и, как следствие, резкому падению качества выполняемой академической работы [4].

Тезис о том, что прокрастинация является своеобразным, хотя и деструктивным, стилем совладания со стрессом, находит подтверждение в трудах специалистов по психологии стресса. В работе Д. В. Быковой прокрастинация прямо и аргументированно классифицируется как проявление эмоционально-ориентированного копинга и копинга, ориентированного на избегание [2]. В психологии традиционно выделяют проблемно-ориентированные стратегии (когда субъект анализирует причину стресса, разбивает сложную задачу на этапы и начинает методично её решать) и эмоционально-ориентированные стратегии. В отличие от первых, избегающий копинг вообще не направлен на решение объективной проблемы. Его единственная цель - регуляция субъективного эмоционального состояния. Студент буквально сбегает от негативных эмоций, фрустрации и скуки, связанных с учебным процессом, полностью погружаясь в суррогатные виды активности: бесконечный скроллинг социальных

сетей, просмотр сериалов, видеоигры или даже внезапную уборку комнаты (феномен «продуктивной прокрастинации»). Это позволяет временно купировать неприятные аффекты, но оставляет саму стрессогенную задачу нерешенной [2].

Ключевым для понимания скрытых механизмов такого поведения является масштабное эмпирическое исследование Н. Э. Солынина и А. В. Лингурарь, в котором был проведен сравнительный анализ конкретных особенностей защитного и совладающего поведения у студентов с разным уровнем выраженности прокрастинации [1]. Авторы установили фундаментальные, статистически значимые различия в выборе стратегий адаптации. Оказалось, что студенты с диагностированным высоким уровнем прокрастинации значительно реже используют такие конструктивные, зрелые копинг-стратегии, как «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка» [1]. Их сознательный, когнитивный инструментарий совладания со стрессом оказывается крайне беден и неразвит.

Не имея возможности продуктивно решить академическую проблему, такие студенты бессознательно активируют глубокие, незрелые механизмы психологической защиты. Как наглядно показало исследование Н. Э. Солынина, для лиц с высоким уровнем прокрастинации характерна ярко выраженная опора на механизмы «регрессии» и «замещения» [1]. Регрессия в данном контексте проявляется как возврат к инфантильным, детским формам поведения в сложной ситуации (капризы, обиды на преподавателей, отказ от ответственности, поиск «спасителя»). Замещение же проявляется в переносе активности и энергии с недоступного, сложного или угрожающего объекта (например, написания сложного раздела дипломной работы) на объект более безопасный и доступный (например, хобби или общение с друзьями).

В то же время, студенты со средним и низким уровнем откладывания дел способны сознательно применять «положительную переоценку» (умение найти позитивный смысл в трудной задаче) и другие зрелые формы психологической адаптации [1]. Эти данные неопровержимо доказывают, что хроническая прокрастинация – это не поведенческий каприз, а надежный клинический маркер глубокого дефицита конструктивных копинг-ресурсов личности.

Осознавая нарастающий ком проблем и негативные последствия академических задолженностей, многие студенты все же пытаются бороться со своим избегающим поведением. Д. И. Шафеев в своей работе провел глубокий анализ так называемого «мета-копинга» - то есть вторичных стратегий совладания с самой прокрастинацией, которые интуитивно применяются студенческой молодежью [5]. На основе эмпирических данных автор выделил четыре основных типологических группы студентов в зависимости от предпочитаемой ими стратегии саморегуляции:

1. опирающиеся на «Волевой контроль» (попытки заставить себя через силу);
2. использующие «Планирование» (структурирование времени и задач);
3. прибегающие к «Социальному контролю» (привлечение внешних надзирателей);
4. использующие метод «Поощрения и наказания» (внутренний торг) [5].

Оценка результативности этих четырех подходов дала весьма показательные, а в чем-то и парадоксальные результаты для педагогической практики. Выяснилось, что наиболее продуктивной, эффективной и психологически здоровой стратегией является «Планирование» [5]. Те респонденты, которые осознанно и методично структурируют свое рабочее время, декомпозируют (дробят) крупные и пугающие задачи на мелкие, выполнимые шаги и устанавливают для себя промежуточные микро-цели, обладают объективно наименьшим уровнем выраженности прокрастинации. Кроме того, они субъективно очень высоко оценивают успешность и комфортность своего метода [5]. Планирование возвращает субъекту чувство контроля над ситуацией, что автоматически снижает уровень базовой тревоги и блокирует необходимость запуска защитного механизма избегания.

Диаметрально противоположная, крайне негативная картина наблюдается в группе студентов, пытающихся использовать стратегию «Социального контроля». Данный подход

заключается в попытке инфантильного перекладывания ответственности за регуляцию своего поведения на других людей. Студенты просят своих однокурсников, старосту, куратора или родителей «проконтролировать» их, «заставить» сесть за учебу, жестко «напомнить» о дедлайне. Исследование Д. И. Шафеева показало, что молодежь, использующая такой внешний социальный контроль, на практике прокрастинирует значительно чаще и интенсивнее остальных групп [5]. Сами студенты также вынуждены констатировать крайне низкую эффективность этого метода. Это явление имеет четкое психологическое объяснение: внешний, директивный контроль не способен сформировать внутреннюю мотивацию. Более того, он не только не устраняет базовую тревожность перед задачей, но и создает дополнительный повод для реактивного психологического сопротивления. Психика студента начинает тратить ресурсы не на решение учебной задачи, а на защиту от внешнего давления, воспринимая контролирующего субъекта как угрозу своей автономии [5].

Резюмируя вышеизложенное, можно с уверенностью утверждать, что академическая прокрастинация в студенческой среде представляет собой сложный, многоуровневый психологический феномен, выступающий в роли дезадаптивной, дисфункциональной копинг-стратегии. Эта стратегия базируется на эмоционально-ориентированном поведении и иррациональном стремлении к избеганию травмирующих, стрессовых аспектов учебной деятельности. Высокий уровень прокрастинации неразрывно связан с глубинным дефицитом навыков планирования, повышенной личностной тревожностью и доминированием незрелых, архаичных механизмов психологической защиты (в первую очередь, регрессии и замещения).

Для эффективного преодоления этой глобальной проблемы в рамках воспитательной, кураторской и психологической работы в учреждениях высшего образования необходимо категорически отказаться от устаревшей парадигмы «борьбы с ленью» и морализаторства. Приоритетной педагогической задачей должно стать целенаправленное, планомерное обучение студентов конструктивным моделям совладающего поведения. Развитие навыков эмоциональной саморегуляции, создание психологически безопасной образовательной среды (снижающей общий уровень учебного стресса) и формирование устойчивой привычки к самостоятельному, пошаговому «Планированию» деятельности способны заменить разрушительный механизм избегания на продуктивную академическую активность. Именно такой, научно обоснованный подход обеспечит не только формальную успеваемость, но и сохранение психологического здоровья, а также полноценное профессиональное и личностное становление будущего специалиста.

Библиографические ссылки

1. Солынин Н.Э., Лингурарь А.В. Особенности защитного и совладающего поведения студентов с разным уровнем прокрастинации // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 3.

2. Быкова Д.В. Прокрастинация как проявление эмоционально-ориентированного и ориентированного на избегание стилей копинга // Психология совладающего поведения: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.

3. Горелова Г.Г., Жаркова С.В., Мануйлов Г.В. Актуальные направления в исследовании прокрастинации в современных социальных условиях // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 4 (194).

4. Медведева Н.И. Психологический анализ причин и последствий прокрастинации студентов // Психология (ФГОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет»).

5. Шафеев Д.И. Стратегии совладания с прокрастинацией у студенческой молодежи // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2022. – № 2. – С. 34-40.

© Харитонов Д. А., 2026

УДК 316.6

ТРАНСФОРМАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАСТОЛЬНЫХ РОЛЕВЫХ ИГР: ОТ ИГРОВОЙ МЕХАНИКИ К СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Герман Михайлович Цуцкарев, Игорь Витальевич Гудовский

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается трансформационный потенциал настольных ролевых игр (НРИ) как инструмента социально-психологической адаптации и терапевтической практики. Анализируются ключевые механизмы воздействия НРИ, включая феномен «алиби» игрового персонажа, создающий безопасную среду для социального экспериментирования, а также структурированность и нарративность игрового процесса. На основе зарубежных исследований и клинических кейсов показана эффективность НРИ в работе с расстройствами аутистического спектра и шизоидной структурой личности. Обсуждается роль ведущего как критического фактора успеха, а также перспективы институционализации и адаптации метода в российском контексте.

Ключевые слова: *настольные ролевые игры, трансформационный потенциал, социально-психологическая адаптация, феномен «алиби», расстройства аутистического спектра, терапевтическая практика, игровая механика.*

TRANSFORMATION POTENTIAL OF TABLETOP ROLE-PLAYING GAMES: FROM GAME MECHANICS TO SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND THERAPEUTIC PRACTICE

German Mikhailovich Tsutskarev, Igor Vitalievich Gudovsky

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article examines the transformative potential of board role-playing games (BPRGs) as a tool for socio-psychological adaptation and therapeutic practice. It analyzes the key mechanisms of BPRG impact, including the phenomenon of the game character's "alibi," which creates a safe environment for social experimentation, as well as the structured and narrative nature of the gameplay. Based on foreign research and clinical cases, the article demonstrates the effectiveness of BPRGs in working with autism spectrum disorders and schizoid personality structures. It discusses the role of the facilitator as a critical factor for success, as well as the prospects for institutionalization and adaptation of the method in the Russian context.

Keywords: *tabletop role-playing games, transformational potential, socio-psychological adaptation, the "alibi" phenomenon, autism spectrum disorders, therapeutic practice, game mechanics.*

Настольные ролевые игры (НРИ) представляют собой уникальный феномен современной культуры, являясь формой коллективного повествования, в которой группа участников создает и развивает историю, действуя от лица вымышленных персонажей в воображаемом мире. Один из игроков выступает мастером (ведущим), описывающим окружающую среду и управляющим второстепенными персонажами, тогда как остальные участники создают собственных героев с уникальными характеристиками, характером и мотивацией. В отличие от

большинства настольных игр, здесь нет соревнования «победитель – проигравший»: успех зависит от совместного принятия решений, импровизации, а также элементов случайности

За последнее время НРИ перестают быть исключительно досуговым явлением и все чаще рассматриваются как инструмент социально-психологического воздействия. Как отмечает Стефан Даньо, около 75% научных работ в этой области созданы за последнее десятилетие, что свидетельствует о смене парадигмы: от восприятия НРИ как развлечения – к признанию их образовательного и трансформационного потенциала [9].

Парадокс НРИ заключается в том, что игра, построенная на фантазийном допущении, способствует развитию реальных коммуникативных и регуляторных навыков. Участники, действуя в вымышленном мире, сталкиваются с необходимостью совместного решения проблем, переговоров и адаптации к меняющимся условиям. При этом снижается риск, связанный с социальным осуждением, поскольку игрок действует от лица персонажа, существенно отличающегося от собственной природы [9]. Трансформационный потенциал НРИ обусловлен особой структурой игровой механики, создающей «безопасную среду для социального экспериментирования». Ключевым механизмом конвертации игровых навыков в жизненные компетенции выступает структурированная рефлексия, обеспечивающая переход от спонтанного игрового действия к осознанной социально-психологической адаптации [9].

Ключевым социологическим механизмом, объясняющим высокий адаптационный потенциал НРИ, выступает феномен «алиби», предложенный Себастьяном Детердингом. Согласно этому подходу, игровая ситуация конструирует особое социальное пространство, в котором действия участника легитимизируются не его личным выбором, а логикой роли и правилами игры. Это снимает фундаментальное ограничение – страх негативной оценки со стороны группы [7]. Данный механизм обеспечивает психологическую безопасность: неудача персонажа не приравнивается к личной неудаче игрока, что снижает тревожность и стимулирует готовность к риску. Таким образом, игровая механика и ролевая дистанция выступают критическим условием для запуска процессов социально-психологической адаптации [7].

В свою очередь, специфическая структура психологической вовлеченности участника, где взаимодействуют четыре уровня реальности (персонаж, игрок, личность и человеческое существо), составляет основу адаптационного эффекта. Игровая механика, в частности броски кубиков, выступает мощным симулятором фрустрационной толерантности. Однако суть трансформационного потенциала раскрывается на этапе структурированной рефлексии – дебрифинга, который позволяет участникам конвертировать игровые навыки в человеческие навыки [9].

В структуре метода заложено противоречие: ключевым условием безопасности выступает «алиби» персонажа, позволяющая игроку избегать риска социального осуждения, однако присвоение опыта и, следовательно, достижение терапевтического эффекта невозможны без снятия этой маски и перехода к рефлексии от собственного лица. Данное противоречие, на первый взгляд заложенное в саму структуру метода, оказывается разрешимым при более внимательном рассмотрении. Терапевтический эффект в любом случае невозможен без обращения к подлинному «Я» участника, и алиби выступает здесь не самоцелью, а начальным условием, создающим безопасную стартовую площадку. Опыт Блэкмона показывает, что на ранних этапах работы «маска» персонажа служит единственно возможным каналом коммуникации, позволяя пациенту обойти защитные механизмы и легитимизировать вытесненные чувства [10]. По мере установления доверительных отношений происходит постепенное сближение персонажа и игрока, а грамотно организованный дебрифинг обеспечивает финальный переход от игрового опыта к личностному присвоению. Более того, возможность отыгрыша тех действий, которые игрок не может реализовать в реальной жизни, позволяет ему иначе взглянуть на собственные возможности и ограничения.

Интерес к терапевтическому потенциалу НРИ восходит к периоду становления индустрии ролевых игр. Одним из первых документированных свидетельств стало исследование

Уэйна Д. Блэкмона, опубликованное в 1994 году. Объектом наблюдения стал 19-летний пациент с шизоидной структурой личности, для которого традиционные методы психотерапии оказались малоэффективными [10]. Перелом в терапии наступил, когда пациент увлекся игрой в «Dungeons & Dragons». Игровая механика создавала безопасный контур проекции. Анализируя мотивы своего персонажа, пациент смог легитимизировать вытесненные чувства. Блэкмон подчеркивает, что принятие игровых фантазий пациента без критики стало для него коррективным эмоциональным опытом [10].

Фундаментальное значение ролевой игры закладывается на самых ранних этапах онтогенеза. В дошкольном возрасте игра становится ведущей деятельностью, в недрах которой зарождаются ключевые психологические новообразования. Именно в игровой деятельности ребенок начинает моделировать мир взрослых, осваивая социальные роли и правила взаимодействия [4]. Структура детской сюжетно-ролевой игры содержит все элементы, которые в более сложной форме будут присутствовать в НРИ для взрослых: роль, сюжет и правила. Таким образом, терапевтический потенциал НРИ представляет собой закономерное продолжение той роли, которую игра реализует в психическом развитии человека [4].

Примером успешной адаптации НРИ для работы с расстройствами аутистического спектра (РАС) является опыт представленный в исследованиях Като Кохэя. Японская практика рассматривает НРИ как форму «досуга своими руками», что позволяет снизить стигматизацию и повысить внутреннюю мотивацию участников. Традиционные тренинги социальных навыков сталкиваются с проблемой генерализации навыков, тогда как НРИ предлагает естественный мостик для коммуникации [3]. В исследовании четырех младших школьников с РАС, участвовавших в 16 сессиях, доля намеренной речи, направленной на других детей, увеличилась с 36,7% до 52,4%. Качественно изменился процесс принятия решений: односторонняя монологичная речь уступила место логическим дискуссиям [3].

Ключевым преимуществом НРИ перед традиционными тренингами является естественная мотивационная структура. В отличие от методов, где отработка навыка носит лабораторный характер, НРИ создает ситуацию «естественного эксперимента». Полученные данные о субъективных изменениях у респондентов – расширение круга общения, повышение уверенности – свидетельствуют о высоком трансформационном потенциале игры [1]. НРИ обладает свойством «дестигматизации помощи». Социальная коммуникация развивается не в режиме «исправления дефекта», а в режиме увлекательного сотрудничества. Эмпирические данные подтверждают, что навыки, сформированные в пространстве НРИ, обладают высоким уровнем переноса в повседневные межличностные отношения [1].

В контексте обсуждения границ применимости метода важно отметить, что описанные кейсы демонстрируют эффективность НРИ при работе с категориями, традиционно считающимися сложными для установления контакта, – расстройствами аутистического спектра и шизоидной структурой личности. В рамках психолого-педагогического вмешательства, ориентированного не на клиническую терапию в узком смысле, а на развитие и адаптацию, метод демонстрирует широкую применимость. При этом, разумеется, при острых психотических состояниях, тяжелой депрессии или в фазе обострения психического заболевания использование НРИ требует особой осторожности и должно осуществляться исключительно в рамках клинически подготовленной среды. Однако в поле психолого-педагогической работы, составляющей фокус нашего интереса, метод оказывается применим при самом широком спектре запросов.

Критическим фактором успеха выступает роль ведущего (мастера игры). Во всех представленных примерах – будь то клиническая работа Блэкмона или системная методика «Game to Grow»– ключевую роль играет квалифицированный специалист, способный не только управлять игровой механикой, но и организовывать рефлексивный процесс. Вопрос о «дилетантском» использовании метода, в частности попытках родителей или педагогов без подготовки применять готовые игровые продукты как «волшебную таблетку», требует честного ответа. Риск нанесения вреда при использовании НРИ представляется относительно не-

высоким: в большинстве случаев некорректное применение метода приведет скорее к отсутствию результата, чем к усугублению проблемы. Однако трансформационный потенциал, описанный в источниках, раскрывается именно в руках подготовленного специалиста, способного не просто провести игру, но и организовать безопасное пространство для рефлексии и присвоения опыта.

Современным этапом развития метода стало появление институциональных решений. Организация «Game to Grow» представляет собой один из первых успешных примеров систематизации использования НРИ для целей социально-эмоционального развития. Миссия организации строится вокруг убеждения, что совместное рассказывание историй в контексте ролевых игр является мощным средством для развития навыков общения и социальной связанности [8]. Ключевым методологическим отличием является акцент на «силу игры ради игры». Терапевтический эффект достигается не через внешнее подкрепление «правильных» реакций, а через внутреннюю мотивацию, возникающую в процессе совместного преодоления игровых вызовов [8].

Закономерным развитием этой работы стало создание настольной ролевой игры «Critical Core»– первого коммерческого продукта, изначально разработанного как готовый терапевтический инструмент при участии клиницистов и разработчиков игр [5]. Critical Core предлагает структурированную механику, которая снижает когнитивную нагрузку, часто испытываемую людьми с РАС в ситуациях спонтанного социального взаимодействия [5]. Устойчивость институционального решения обеспечивает Critical Core Group, которая занимается распространением игры и обучением специалистов по всему миру эффективному использованию ролевых игр в терапевтических целях [6]. Наличие такой экосистемы превращает использование терапевтических НРИ из индивидуального творчества в воспроизводимую и масштабируемую практику [6].

Вместе с тем, институционализация метода порождает вопрос о его доступности. Существование коммерческих продуктов и необходимость обучения фасилитаторов создают определенный порог входа, что может привести к «элитизации» практики. Однако популяризация и адаптация направления в российском контексте, включая подготовку профильных специалистов и адаптацию методик к местным условиям, способны постепенно снизить этот порог. Ключевым условием становления метода массовым без потери качества выступает не упрощение самой игры, а расширение круга подготовленных специалистов, способных ее профессионально применять. Сама по себе психологическая культура в России, хотя и набирает популярность, остается во многом элитарной, а настольные ролевые игры до недавнего времени воспринимались как нишевый субкультурный досуг. Однако именно синтез этих двух сфер – полезного досуга и психологического развития – создает уникальное окно возможностей. Растущий интерес населения к форматам осмысленного времяпрепровождения, а также широкая возрастная и нозологическая применимость метода (дети, взрослые, люди с РАС) создают благоприятные условия для популяризации данного направления.

С практической точки зрения, продвижение идеи внедрения НРИ в образовательные и психологические учреждения требует выбора наиболее убедительной аргументации. В диалоге со скептически настроенными родителями или администраторами школ наиболее действенным представляется тезис о том, что дети и подростки в любом случае проводят значительное время за играми (будь то компьютерные или спонтанные групповые). Предложение направить это время в структурированное русло, где игра одновременно развивает коммуникативные навыки и заботится о психологическом здоровье, превращает НРИ из «пустого времяпрепровождения» в инструмент воспитания и развития. Представленные в работе эмпирические данные, подтверждающие эффективность метода даже в работе со сложными категориями (РАС, шизоидные расстройства), служат весомым доказательством его валидности.

Помимо строгих клинических исследований, ценные сведения предоставляют и наблюдения за неформальными игровыми сообществами. Как отмечается в работе Инёшина [2], за

четыре года регулярного участия в НРИ наблюдаются устойчивые положительные изменения у игроков: развитие актерского мастерства, смекалки, аналитического мышления и коммуникативных навыков.

Личный опыт наблюдения за игровыми сессиями подтверждает, что наиболее сильным механизмом воздействия является именно безопасная среда, создаваемая «алиби» игрового персонажа. Участники позволяют себе действия, которые в реальной жизни блокируются страхами или социальными ограничениями, и через этот безопасный эксперимент расширяют представления о собственных возможностях. Человек перестает бояться поступить неправильно, оказывается готов на те действия, что в обычной жизни из-за определенных страхов или ограничений не мог бы совершить. При грамотно организованной рефлексии игровой опыт транслируется в повседневную жизнь, позволяя выделить из игры те аспекты, которые помогут в реальных жизненных ситуациях.

Суммируя сказанное, можно сформулировать главный тезис для практика: НРИ – это способ вернуть людям способность к игре, утраченную во взрослом возрасте, при этом активно развивая их социальные навыки. Игра, будучи естественной формой освоения мира в детстве, не перестает быть необходимой на последующих этапах жизни, и НРИ предоставляет культурно оформленную, структурированную и безопасную среду для этой важнейшей человеческой потребности.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что настольные ролевые игры (НРИ) обладают доказанным трансформационным потенциалом, который выходит далеко за рамки досуговой функции. Этот потенциал реализуется через три ключевых механизма:

1. Безопасность –феномен «алиби» игрового персонажа снимает страх социальной оценки, создавая условия для безопасного экспериментирования с новыми моделями поведения [7].
2. Структурированность –четкие правила, распределение ролей и последовательность действий, особенно значимые в работе с людьми с расстройствами аутистического спектра, снижают тревожность и когнитивную нагрузку, превращая хаотичную реальность в управляемый процесс [3].
3. Нарративность –совместное создание истории развивает эмпатию, способность к кооперации и позволяет проживать сложные эмоциональные состояния в безопасном контексте, что способствует личностному росту [9].

Перспективы дальнейшего развития метода связаны с адаптацией успешного зарубежного опыта в российском контексте, а также с внедрением терапевтических и развивающих НРИ в программы дополнительного образования, социальной работы и систему психологической помощи. Превращение игры из субкультурного феномена в признанный инструмент социально-психологической адаптации открывает новые возможности для работы с широким спектром социальных и клинических задач, отвечая на вызовы дефицита живого общения и необходимости развития гибких навыков у современных поколений.

Библиографические ссылки:

1. Дроздов, Д. Д. Влияние опыта настольных ролевых игр на повседневные межличностные отношения / Д. Д. Дроздов // Журнал социологических исследований. – 2025. – № 3. – С. 14-35. – Текст: Электронный // ИНФРА-М (Сайт) – URL: https://naukaru.ru/ru/nauka/article/98469/view (дата обращения: 29.03.2026).
2. Инёшин В.И. Настольно ролевые игры и их влияние на человека в обществе / Инёшин В.И. // НАУКА. ИССЛЕДОВАНИЯ. ПРАКТИКА. – Санкт-Петербург: Частное научно-образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Гуманитарный национальный исследовательский институт «НАЦРАЗВИТИЕ», 2022. – С. 56-57. – Текст: Электронный // Elibrary (Сайт) – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49763984 (дата обращения: 29.03.2026)

3. Като, Кохэй Использование настольных ролевых игр (TRPGs) в мерах поддержки социальной коммуникации для детей и подростков с расстройством аутистического спектра (ASD) в Японии: Отчет об использовании досуга своими руками / Като, Кохэй // Japanese Journal of Analog Role-Playing Game Studies . – 2019. – С. 23-28. – Текст: Электронный // Kyoto University (Сайт) – URL: https://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/items/43df6af4-1a96-4383-8af1-ec2630656199 (дата обращения: 29.03.2026)

4. Москвина, Л. И., Пургина, Е. И. (ВКР) Сюжетно-ролевая игра как средство формирования коммуникативных навыков детей дошкольного возраста / Л. И. Москвина, Е. И. Пургина – Екатеринбург: ФГБО ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2017 – 69 с. – Текст: Электронный // Электронная библиотека УрГПУ (Сайт) – URL: https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/63561/2/04Moskvina.pdf (дата обращения: 29.03.2026)

5. Critical Core // Critical Core. – URL: https://www.criticalcore.org/ (датаобращения: 28.03.2026).

6. Critical Core Group // Sensory Health. – URL: https://sensoryhealth.org/basic/critical-core-group (датаобращения: 28.03.2026).

7. Deterding S. Alibis for Adult Play: A Goffmanian Account of Escaping Embarrassment in Adult Play / Deterding S. // Games and Culture. – 2018. – № 13(3). – С. 260-279. – Текст: Электронный // SAGE Journals (Сайт) – URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1555412017721086 (датаобращения: 29.03.2026)

8. Game to Grow : therapeutic role-playing games // Game to Grow. – URL: https://gametogrow.org/ (датаобращения: 28.03.2026).

9. Stéphane D. The Transformative Potential of Role-Playing Games: From Play Skills to Human Skills / Stéphane D. // Simulation & Gaming. – 2016. – № — С. 1–22. – Текст: Электронный // ski-hub (Сайт) – URL: https://www.sci-hub.ru/10.1177/1046878116650765?ysclid=lwabxnehuf352440131(датаобращения: 29.03.2026)

10. Wayne B. Dungeons and Dragons: The Use of a Fantasy Game in the Psychotherapeutic Treatment of a Young Adult / Wayne B. // American Journal of Psychotherapy. – 1994. – № 48(8). – С. 624-632. – Текст: Электронный // ResearchGate (Сайт) – URL: https://www.researchgate.net/publication/15327650_Dungeons_and_Dragons_The_Use_of_a_Fantasy_Game_in_the_Psychotherapeutic_Treatment_of_a_Young_Adult(датаобращения: 29.03.2026)

© Цуцкарев Г.М.,Гудовский И.В., 2026

УДК 159.9

АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ МУЗЫКИ НА ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ ЧЕЛОВЕКА ВО ВРЕМЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Герман Михайлович Цуцкарев, Игорь Витальевич Гудовский

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск

В статье рассматриваются особенности восприятия музыки человеком и влияние музыки на его психические процессы во время трудовой деятельности или иной формы работы про содействие мозговой активности

Ключевые слова: *музыка, человек, психические процессы, трудовая деятельность.*

ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF MUSIC ON A PERSON'S MENTAL PROCESSES DURING WORK

Herman Mikhailovich Tsutskarev, Igor Vitalievich Gudovsky

Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev, Krasnoyarsk

The article discusses the peculiarities of a person's perception of music and the influence of music on his mental processes during work or another form of work about the promotion of brain activity

Keywords: *music, man, mental processes, work activity.*

На сегодняшний день музыка не может быть разделена с человеком в повседневной жизни. Все люди так или иначе слушали колыбельные в детстве, или уже в подростковой жизни увлекались музыкой популярной среди их друзей. Но и уже во взрослой жизни музыка активно учувствует. Её мы можем слышать по радио, на телевиденье или в театральных выступлениях, фильмах. Однако ее влияние на много больше представления о ней из повседневной жизни. И с помощью этого влияния возможно регулировать нужную атмосферу и настрой человека, например, на его рабочем месте.

Организм человека, как уникальный и тонко настроенный инструмент, способен не только улавливать эти звуки и ритмы, но и излучать свои частоты физической, эмоциональной, психической и духовной жизни. Музыка, в которой частоты и ритмы совпадают с ритмами и частотами человека, действует по принципу глубокого массажа на атомном и молекулярном уровнях. Так как в тканях человека высокое содержание воды, звуковые волны свободно проникают в тело человека, оказывая многостороннее воздействие практически на все его функции (кровообращение, пищеварение, дыхание, внутреннюю секрецию, деятельность нервной системы и мозга), а также на эмоции, желания, чувства.

Важно отметить, что на организм человека музыка оказывает не только прямое воздействие (воздействие звука и ритма на клетки, органы, функциональные процессы), но и воздействует на эмоции, которые в свою очередь влияют на множество физиологических процессов.

Примером положительного воздействия является народная и классическая музыка, в которой звуки, ритм и музыкальный рисунок подчинены законам гармонии. Именно музыка этих жанров оказывает благотворное воздействие на здоровье и развитие человека: гармонизирует мир чувств, исцеляет тело, наполняет энергией, силой; даёт пищу душе - духовные

впечатления; воздействует на интеллект и мозг, улучшая память и ускоряя процесс обучения; продлевает жизнь.

С научной точки зрения влияние музыки является и по сей день изучаемой темой. По данному вопросу занимались такие ученые как: Б. В. Асафьев, Н. А. Гарбузова, Д. С. Мережковский, Е. Н. Трубецкой, Л. С. Выготский, А. В. Мудрик, О. Ф. Сахалтуева, Н. И. Козлова и другие.

Мозг является неотъемлемой частью восприятия информации.По исследованиям ученых известно, что именно в гипоталамусе находится центр удовольствия человека.Мозг падает сигналы нервной системе, или наоборот, принимает сигналы от нее. Этим обусловлена связь нервной системы с органами чувств, а также и с мозгом. Но также нервная система проявляет активное влияние на процессы, происходящие внутри человека.

Музыка содержит в себе огромное количество разнообразных периодических структур. Импульсы, получаемые гипоталамусом от органов слуха, мало чем отличаются от других, получаемых им импульсов. Поэтому обрабатывает их теми же методами. Однако, не сможет восстановить синхронность музыкальных ритмов, лишь создает у человека неприятное состояние. Этим объясняются неприятные эмоции, возникающие у многих людей под влиянием полиритмичной и политональной музыки (не у всех людей). В гипоталамусе находится и так называемый "центр удовольствия". Многочисленными экспериментами была доказана способность этого участка гипоталамуса вызывать состояние удовольствия. Этот же центр присутствует и в организмах животных. Гипоталамус реагирует на музыкальные импульсы так же, как и на все другие, к нему поступающие.

Не стоит забывать, что психические процессы являются частью структуры психики. Вследствие этого процессы влияют на состояние человека, а также на его психические образования и свойства. Так, к примеру, при состоянии эйфории настроение человека оптимистичное, и наоборот, при состоянии апатии настроение пессимистичное. Эти же и настроения влияют на состояние организма в целом. При плохом настроение организм не будет вырабатывать ферменты нужные для активной работы. Прослеживается и связь свойств психики с процессами – мы без выбора принуждаем и развиваем свою волю при исполнении работы, нам не приятной и не приносящей удовольствие, лишь исходя из полезных, правильных для нас мотивов.

Как известно,при восприятия звуковой информациииактивно учувствует слуховая аппарат человека. Так,человек способен воспринимать звуки от 20 до 20 000 Гц. Комфортным же значением для него будет являться 20 – 30 дБ, поскольку именно эти значения относятся к фоновому шуму: ветра, листвы, волн, тиканья часов. Не стоит так же забывать, что свыше 20000 Гц человек звук тоже воспринимает. Но в данном случае звук оказывает негативное влияние на организм -он его раздражает и нарушает работу нервной системы. Наша слуховая система так же способна распознавать звук на жесткость и резкость смены ритма и громкости, монотонность повторения.

Помимо этого, на человеческий организм влияет и громкость протекания звука, измеряемая в децибелах. Так при громкости свыше 20 децибел человек начинает постепенно ощущать боль. От 60 до 80 децибел происходит нарушение нервной системы, что прямо влияет на протекающие внутри него процессы и в том числе психические. При длительном влиянии децибел от 90 до 110 начинается потеря слуха. После 115 и до 120 децибел перестает восприниматься звук, воспринимается человеком лишь вибрация, переходящая в боль. 130 децибел являются болевым порогом. После них остаётся всего 3 стадии: с 140 – 140 повреждаются барабанные перепонки, с 150 децибел боль становится нетерпимой и уже со 180 децибел для человека начинается летальный исход.

При появлении музыки у первых цивилизаций уже происходило деление ее на разные виды. Так, она делилась на музыкальные лады: Индийский – такая музыка передавала умиротворение и концентрацию человека на своем внутреннем мире, музыка для отдыха; Александрийский – церемониальные ритмы, использующиеся при важных событиях; Фригийский

– боевая музыка, марши, зачастую использующиеся в военном деле. Все это использовалось не просто так, а дабы создать у человека определенное настроение перед каким-либо важным событием.

Возвращаясь к описанию работы организма человека, слуховой аппарат работает по принципу: звук, проникая через ушные раковины, создает нервный импульс, проникающий в мозг, оказывая влияние на гипоталамус, а далее на большие полушария, тем самым создавая эмоциональный компонент.

По своей сути музыка является сочетанием звуков, выстроенных в единую систему их сочетание. Именно так она может оказывать влияние и менять настроение человека в зависимости от тональности, повторов, громкости и ритма. На сегодняшний день существует множество различных стилей музыки. Каждый человек сам для себя выбирает комфортный именно ему стиль. В большинстве случаев этот стиль музыки выбирается в зависимости от устранения раздражителей за счет воздействия звуков. Так, кому-то достаточно прослушать классическую музыку или джаз композиции для расслабления. А кому-то наоборот нужно задать ритм, больше и сложнее, отличающийся от их ритма рутинной повседневности. Обычно такие люди, к примеру, выбирают поп или рок музыку.

Безусловно в большинстве своем музыка имеет так же характер влияния на человека через психику. Человек при ее прослушивании обрабатывает ее так же, как и получаемую информацию. Исходя из чего, конкретно музыка, представляется больше не как фактор влияние на человека через звук, а как фактор влияния через информацию. Человек воспринимает эту информацию как ассоциативный ряд. Стоит привести примеры такого восприятия человеком.

И для начала, все-таки, разберемся чем музыка отличается от простых сочетаний звуков. Главным отличием является структурированность музыки в отличии от сочетания звуковых. Так, человек лучше воспринимает музыку, когда она воспроизводится синхронно биоритмам. Сочетание звуков тем и отличается, что оно не создает никакого влияния и ощущения от прослушивания. И человек из-за этого не может качественно ее запомнить.

Перейдем непосредственно к примерам таковым. Все мы, неоднократно заходя в торговый центр, продуктовый магазин или, в конечном счете, прослушивая аудио рекламу через радио слышали мелодию, играющую фоном во время рекламы или после нее. Это называется аудиобрендинг – музыкальное сопровождение определенному торговому бренду, являясь в своем роду музыкальным логотипом. Зачастую эта мелодия помогает, не видя изображения вспомнить про предлагаемый товар или услугу производителя. Таким образом существование данного звуко-сопровождения помогает активно в продвижении популярности товара в рекламе.

Из явления, предоставленного выше, можно сделать вывод что человек соотносит музыку с воспоминаниями, связанных с мелодией. Это как раз таки и есть ассоциативный ряд, построенный им. Он не произвольно вспоминает образы связанные и в том числе те, который он связывал с ними.

Перейдем к другому примеру, большему и имеющему лечебные действия – музыкотерапия. Это одно из малоизученных и интересных направлений в терапевтической медицине. Метод, из которого получается такой эффект, базируется на сочетании колебаний частот музыки и части тела, воздействие на которую должно быть оказано. Свой официальное признание она получила еще с 19 века в Европе. С того момента выделяют 4 направления:

- Проявление эмоций и их регуляция в ходе психотерапии вербальной.
- Развитие коммуникативных функций и межличностного общения у человека в целом.
- Удовлетворение и нахождение эстетической потребности у человека.
  Лечение психовегетативного синдрома.

Соотношения человека и музыки можно рассмотреть и в сфере философии. При контакте с музыкальной дорожки человек ассоциирует себя с действительностью иначе. Он представляет себя неким компонентом мира. Музыка же является потоком с помощью, кото-

рого человек движется по этому миру. В полной мере данная философия просматривается у самих творцов музыки. Множество музыкантов, от классиков до рок исполнителей ассоциируют себя с миром, как приносящие в него этот необходимый для жизни компонент. Музыкой же они и живут. Так, можно и обусловить ее психическое влияние. Что при прослушиванье возбуждается сознание человека. Он осуществляет такую же деятельность мозговую, как и при работе. Следовательно, из всего ране сказанного можно сделать вывод что музыка так же имеет развивающий характер.

В своей трудовой деятельности человек соотносит себя к определённому исполнителю работы, необходимой кому-либо. Так, и результатом этой работы может являться простое получение заработной платы. Но при постоянном участии в одной и той же работе, коими являются большинство существующих на сегодняшний день профессий, вырабатывается рутинный характер работы, при котором человек теряет настрой и мотив к выполнению работы.

Как и было сказано ранее, музыка помогает построение правильного ритма организму человека. При рабочем процессе построенный правильно ритм работы является помощником и реализатором максимальной отдачи КПД от работы. Рассматривая ранее музыку, можно утверждать, что правильный подбор музыкальных композиций поможет построению атмосферы и сопутствие ритму работы. В своем роде организаций такой музыкальной терапии позволит на мгновения расслабляться и отвлекаться от надоевшей работы. Сегодня, данное явление, можно лицезреть в тренажерных залах, кафе и в некоторых коворкингах.

Таким образом, рассмотрев с подробностями явление музыки как влияющего фактора на психику во время рабочего процесса мы можем утверждать – данная тема не может оставаться без внимания. Начало данным процессом положено давно и уже сегодня большинство фирм экспериментируют с данным явлением. Стоит рассматривать, изучать и дальше в научном плане музыку, как компонент для улучшения рабочих процессов большинства людей.

Библиографические ссылки:

1. Зураева, А. М. Влияние музыки на психофизиологическое состояние человека. Особенности восприятия музыки разных жанров / А. М. Зураева, Б. К. Лалиев. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 23 (209). — С. 381-384.

2. Долгобородова, Д. А. Влияние музыки на человека / Д. А. Долгобородова, В. А. Варенцов. — Текст : непосредственный // Культурология и искусствоведение : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2017 г.). — Санкт-Петербург : Свое издательство, 2017. — С. 48-50.

3. Лобач И. И.Психология труда, учебно-методическое пособие./ И. И. Лобач [и др.]; под общ. ред. И. И. Лобача. — Минск: БНТУ, 2017.

© Цуцкарев Г.М., Гудовский И.В., 2026

УДК 159.9

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА В СОЦИОКУЛЬТУрНОЙ СРЕДЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Глеб Олегович Шуляк, Наталия Степановна Ливак

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена теоретическому анализу процесса социализации личности подростка в условиях современной общеобразовательной школы. Рассматриваются ключевые этапы изучения социализации в истории психологии и педагогики, от античных философских концепций до современных социокультурных и нейробиологических подходов. Анализируются психологические, когнитивные и эмоциональные особенности подросткового возраста как сензитивного периода формирования идентичности. Раскрываются основные психолого-педагогические условия, влияющие на успешную социализацию подростков в социокультурной среде школы, включая личностно-ориентированные методы, организацию внеурочной деятельности.

Ключевые слова:*социализация личности, подростковый возраст, социокультурная среда, общеобразовательная школа, психолого-педагогические условия, формирование идентичности, цифровая социализация.*

SOCIALIZATION OF ADOLESCENT PERSONALITY IN THE SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT OF SECONDARY SCHOOL

Gleb Olegovich Shulyak, Natalia Stepanovna Livak

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article is devoted to a theoretical analysis of the process of adolescent personality socialization in the conditions of a modern secondary school. It examines the key stages of the study of socialization in the history of psychology and pedagogy, from ancient philosophical concepts to modern sociocultural and neurobiological approaches. The psychological, cognitive, and emotional features of adolescence as a sensitive period for identity formation are analyzed. The main psychological and pedagogical conditions influencing the successful socialization of adolescents in the sociocultural environment of the school are revealed, including personality-oriented methods, the organization of extracurricular activities.

Keywords: *personality socialization, adolescence, sociocultural environment, secondary school, psychological and pedagogical conditions, identity formation, digital socialization.*

Социализация личности представляет собой важный психологический и педагогический аспект, охватывающий процессы формирования индивидуального сознания и поведения в контексте социальной среды. В условиях быстро меняющегося общества, цифровой трансформации, глобализации и культурной неопределенности вопрос социализации личности подростка приобретает особую актуальность [5]. Невозможность успешной социализации может привести к социальной изоляции, низкой самооценке, тревожным расстройствам и трудностям в межличностном взаимодействии, что делает понимание механизмов социализации важной задачей для психологов, педагогов и социологов [2].

История изучения социализации личности охватывает множество подходов и теорий. В античной философии Платон в диалоге «Государство» утверждал, что общество играет ключевую роль в формировании характера личности, подчеркивая важность раннего воспитания для развития добродетелей. Аристотель рассматривал человека как «социальное животное», развитие которого невозможно без взаимодействия с другими людьми, и подчеркивал важность практического опыта и участия в жизни общества для формирования нравственного характера. В эпоху Просвещения Дж. Локк развил идею личности как «чистой доски», утверждая, что человек формируется исключительно под влиянием опыта и внешней среды, а И. Кант подчеркивал роль морального закона и категорического императива в формировании нравственности [5].

Значительный научный вклад в развитие понятия «социализация» внес Э. Дюркгейм, который описывал данный процесс как усвоение индивидом социальных норм, ценностей и моделей поведения, позволяющее стать полноценным членом общества. Он также ввел понятие «социальные факты» — нормы и структуры, существующие вне индивида, но обладающие властью над его поведением. В работе «О суициде» Дюркгейм эмпирически показал, как уровень социальной интеграции влияет на индивидуальное поведение, выделив эгоистический, альтруистический и аномический типы суицида [9]. В это же время З. Фрейд предложил концепцию личности, состоящую из трех структур (Ид, Эго, Суперэго), где Суперэго формируется под влиянием родителей и общества, а социализация связана с разрешением внутренних конфликтов между бессознательными влечениями и социальными требованиями [15]. К. Юнг ввел понятия коллективного бессознательного и архетипов, подчеркивая важность индивидуализации — процесса становления уникальной личности [16].

В отечественной науке центральной фигурой является Л.С. Выготский, который акцентировал внимание на социальном контексте развития. Он ввел концепцию «социального взаимодействия», утверждая, что психические процессы формируются через общение и взаимодействие с окружающими. Ключевым понятием его теории является «зона ближайшего развития» — пространство между тем, что ребенок может сделать самостоятельно, и тем, что он способен сделать с помощью более опытного партнера. Это подчеркивает роль социума и взрослых в процессе социализации, где обучение и поддержка становятся важнейшими аспектами развития. Также Л.С. Выготский дал следующее определение данному процессу, сказав, что социализация — это процесс усвоения индивидом культурного опыта, социальных норм, ценностей и способов деятельности, обеспечивающий его интеграцию в общество и формирование личности через общение, сотрудничество и совместную деятельность с другими людьми [6].

Среди современных теорий особого внимания заслуживает социально-когнитивная теория А. Бандуры, который утверждал, что люди могут учиться не только через прямой опыт, но и путем наблюдения за поведением других людей и его последствиями. В своих знаменитых экспериментах с куклой «Бобо» Бандура продемонстрировал, как дети имитируют агрессивное поведение взрослых, что доказывает важность моделирования в процессе социализации. Ключевой концепцией его теории является самоэффективность — вера человека в свои способности справляться с задачами и достигать целей, что влияет на настойчивость и успешность в учебе и социальных взаимодействиях [3]. Теория социального конструирования реальности П. Бергера и Т. Лукмана утверждает, что реальность и наше восприятие мира формируются через социальное взаимодействие и коммуникацию. Они выделили первичную социализацию (в детстве через семью) и вторичную социализацию (в более позднем возрасте через школы, рабочие коллективы), а также подчеркнули роль институционализации и экстернализации в этом процессе [4].

Если говорить, конкретно о подростковом возрасте (от 10 до 19 лет согласно периодизации ВОЗ), то данный возраст характеризуется глубокими внутренними трансформациями. Как отмечал Э. Эриксон, основной психологической задачей этого этапа является формирование целостной идентичности, инициируемое социальными и культурными требованиями.

Его концепция психосоциального моратория — периода, когда общество позволяет подростку экспериментировать с ролями, — стала центральной для понимания этого этапа [1].

К ключевым психологическим особенностям подросткового возраста относятся: переход к стадии формальных операций по Ж. Пиаже (способность к абстрактному, гипотетическому и системному мышлению); высокая эмоциональная лабильность (быстрые перепады настроения, интенсивные переживания); стремление к автономии и независимости от родителей; повышенная чувствительность к оценке сверстников; а также поиск новых ощущений и склонность к рискованному поведению [12]. Современные исследования с использованием нейровизуализации (МРТ) показывают, что лимбическая система, отвечающая за эмоции и вознаграждение, созревает раньше, чем префронтальная кора (контроль и планирование), что объясняет импульсивность и эмоциональную нестабильность подростков. При этом подростковый возраст обладает повышенной пластичностью, что делает его благоприятным периодом для обучения, формирования навыков и коррекции поведенческих паттернов [1].

В данных условиях социокультурная среда общеобразовательной школы выступает мощным фактором социализации личности подростка. Школа — это не только место трансляции знаний, но и пространство, где подростки учатся сотрудничеству, эмпатии, разрешению конфликтов и формируют гражданскую идентичность. Взаимодействие с ровесниками помогает им учиться командной работе, развивать лидерские качества и чувство ответственности за общие результаты. Школа также служит платформой для разнообразия социальных взаимодействий, где подростки сталкиваются с различными культурами, мнениями и стилями жизни, что способствует формированию толерантности и уважения к различиям [14].

Однако в XXI веке традиционные институты социализации (семья, школа) ослабли, уступив место «цифровой социализации». Многие исследования показывают, что современные подростки живут в двух мирах одновременно: физическом и цифровом. Виртуальная среда предоставляет беспрецедентные возможности для экспериментов с ролями, самовыражения и поиска единомышленников, но также создает серьезные риски: кибербуллинг, нереалистичные стандарты внешности, зависимость от лайков и комментариев, диффузию идентичности, когда ни одна из виртуальных ролей не ощущается как подлинная. Постоянный поток идеализированных образов в социальных сетях приводит к нереалистичным стандартам и усиливает социальное сравнение, что негативно сказывается на самооценке подростков [1].

Психолого-педагогические условия, влияющие на социализацию подростка, представляют собой совокупность внешних (средовых, организационных) и внутренних (личностных, процессуальных) факторов, специально проектируемых в образовательном процессе. Согласно классикам отечественной педагогики В.А. Сластёнину, И.Ф. Исаеву и Е.Н. Шиянову, эти условия являются результатом целенаправленного отбора конструирования и применения элементов содержания, методов, приемов и организационных форм обучения для достижения поставленных целей [13]. А.К. Маркова рассматривала данные условия через призму деятельности и мотивации, подчеркивая, что они обеспечивают положительные изменения в операциональной и рефлексивной сферах как ученика, так и учителя [11].

К ключевым психолого-педагогическим условиям успешной социализации подростков относятся:

1. Создание эмоционально безопасной и поддерживающей атмосферы (Д. Гоулман). Эмоциональный интеллект и способность распознавать и управлять своими эмоциями значительно улучшают качество социальных взаимодействий [7].

2. Развитие учебной мотивации и саморегуляции, включая формирование «ростовой» установки, которая помогает подросткам воспринимать неудачи как возможность для обучения (К. Двек) [8].

3. Использование интерактивных, проектных и проблемных методов обучения, стимулирующих критическое мышление и самостоятельность. Проблемное и исследовательское

обучение, дебаты, проектная деятельность — идеальные инструменты для развития когнитивной гибкости.

4. Организация внеурочной деятельности (спортивные секции, творческие кружки, волонтерство, школьное самоуправление), которая обогащает социальный опыт, развивает лидерские качества и чувство ответственности.

5. Проведение тренингов по развитию эмоционального интеллекта, коммуникативных навыков и разрешению конфликтов, которые компенсируют дефицит живого общения в эпоху цифровизации.

6. Активное взаимодействие с семьей, вовлечение родителей в образовательный процесс, так как исследования показывают, что вовлеченные родители способствуют успешной социализации своих детей.

7. Формирование цифровой грамотности и медиаграмотности, обучение критическому восприятию информации из интернета, безопасному поведению в сети и навыкам «цифровой гигиены» для предотвращения информационной перегрузки и зависимости [14].

Особого внимания заслуживает проблема девиантного поведения в подростковом возрасте. Как показывают исследования, чрезмерное использование цифровых технологий (Ш. Теркл) может привести к одиночеству и изоляции, так как виртуальное общение не заменяет живую связь. Внутренние конфликты и тревожные расстройства (А.О. Курпатов) могут сильно затруднять социализацию, вызывая у подростков страх общения [10]. Игнорирование процессов социализации ведет к социальной изоляции, росту тревожности, снижению самооценки и девиантному поведению. В связи с этим участие в тренингах по развитию социальных навыков и когнитивно-поведенческая терапия могут значительно улучшить уверенность в себе и облегчить процесс социализации [2].

Таким образом, социализация подростка в современной школе — это динамичный, многогранный процесс, требующий системного учета возрастных, психологических, культурных и технологических факторов. Успешность этого процесса напрямую зависит от целенаправленного создания психолого-педагогических условий, которые превращают школу из простого образовательного учреждения в пространство становления целостной, адаптивной, критически мыслящей и социально ответственной личности. Комплексный подход, интегрирующий классические теоретические идеи Л.С. Выготского, Э. Эриксона, А. Бандуры, Ж. Пиаже и современных исследований цифровой среды и нейробиологии, позволяет выстроить эффективную траекторию социализации подростков, способных успешно адаптироваться к вызовам современного мира.

Библиографические ссылки:

1. Авдулова, Т. П. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов / Т. П. Авдулова. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 394 с. – Текст: электронный.

2. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва: Аспект Пресс, 2024. – 456 с. – Текст: электронный.

3. Бандура А. Теория социального научения / пер. с англ. – СПб.: Евразия, 2022. – 320 с. – Текст: электронный.

4. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности / пер. с англ. – М.: Медиум, 2019. – 288 с. – Текст: электронный.

5. Бодалев, А. А. Психология личности: теория и практика: учебное пособие / А.А. Бодалев. – Москва: Когито-Центр, 2023. – 320 с. – Текст: электронный.

6. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Смысл, 2022. — 1136 с. — Текст: электронный.

7. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман ; пер. с англ. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2022. — 544 с. — Текст : электронный.

8. Двек, К. Гибкое сознание : новый взгляд на психологию развития взрослых и детей / К. Двек ; пер. с англ. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2021. — 288 с. — Текст : электронный.

9. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / пер. с фр. — М.: Канон+, 2019. — 352 с. — Текст: электронный.

10. Курпатов А.О. Психология современного подростка. — М.: Эксмо, 2021. — 256 с. — Текст: электронный.

11. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Знание, 2021. — 308 с. — Текст : электронный.

12. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 192 с. – Текст: электронный.

13. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебник для вузов. — М.: Академия, 2020. — 608 с. — Текст: электронный.

14. Степанов, Е. Н. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности: учебное пособие для вузов / Е. Н. Степанов. – Москва: ТЦ Сфера, 2024. – 192 с. – Текст: электронный.

15. Фрейд, З. Введение в психоанализ: лекции / З. Фрейд. – Москва: Академический Проект, 2021. – 384 с. – Текст: электронный.

16. Юнг, К. Г. Архетипы и коллективное бессознательное / К. Г. Юнг. – Москва: АСТ, 2019. – 352 с. – Текст: электронный.

©Шуляк Г.О., Ливак Н.С., 2026

Раздел 3

«ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МИРЫ: МИРЫ НЕРАВНОДУШНЫХ И ПОНИМАЮЩИХ»

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ

Виктория Александровна Большакова, Аболина Елена Олеговна
Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф.Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена анализу динамики психологического здоровья студентов на различных этапах обучения в вузе. На выборке из 30 учащихся, разделённых по курсам, с применением методик К. Киза и А.В. Козлова выявлено, что пик благополучия приходится на третий курс, тогда как начальный и выпускной периоды сопряжены с эмоциональным спадом. Установлено, что кризис адаптации первокурсников отличается несформированностью смысловых ориентиров, а кризис старшекурсников–рассогласованием между психической регуляцией и личностной осмысленностью. Полученные данные обосновывают потребность в гибком психологическом сопровождении учащихся.

Ключевые слова: *психологическое здоровье, студенты,высшее образование, кризис адаптации, кризис идентичности, психическое благополучие, психологическое сопровождение.*

STUDY OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS OF DIFFERENT COURSES

Victoriya Alexandrovna Bolshakova, Abolina Elena Olegovna
Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russia

The article presents the results of an empirical study of the psychological health of 1st, 3rd and 4th year students. The qualitative uniqueness of crises is shown: first-year students are dominated by the lack of formation of life-meaning orientations, while graduates are dominated by an imbalance between preserved emotional regulation and the loss of higher meanings.

Keywords: *psychological health, students, adaptation crisis, identity crisis, flourishing, individual health model.*

Проблема сохранения душевного комфорта учащихся вузов сегодня стоит особенно остро. Студенческие годы сопряжены с высокими умственными и эмоциональными нагрузками, сменой жизненного уклада, необходимостью выстраивать новые социальные связи на фоне информационного стресса и тревоги о будущем трудоустройстве. Всё это формирует запрос на системное изучение факторов, влияющих на самочувствие студентов.

Наиболее уязвимы первокурсники, приспосабливающиеся к университетским реалиям, и выпускники, стоящие перед выходом в профессиональную жизнь. Снижение душевного здоровья ведёт к ухудшению успеваемости, конфликтам и психосоматическим нарушениям. Цель исследования – выявить, как меняется психологическое здоровье студентов в зависимости от этапа обучения, и определить специфику кризисных периодов. Задачи включали подбор диагностического инструментария, проведение обследования трёх групп обучающихся и интерпретацию данных.

Понятие «психологическое здоровье» прочно вошло в научный обиход, однако его точное наполнение до сих пор остаётся предметом дискуссий. Если клиническая традиция акцентирует внимание на отсутствии симптомов психических расстройств, то позитивная психология смещает фокус на ресурсные стороны личности – её способность к полноценному функционированию, самореализации и переживанию счастья.

Значительный вклад в разработку позитивной модели внесла К. Рифф, предложившая шестикомпонентную структуру психологического благополучия: принятие себя, доверительные отношения с людьми, автономия, управление средой, наличие целей и личностный рост. В дальнейшем К. Киз интегрировал эти представления с эмоциональным и социальным измерениями, создав целостную концепцию «спектра психического здоровья». Согласно его подходу, здоровье не является бинарной категорией «болен – здоров», а представляет собой континуум от состояния «процветания» (высокий уровень позитивных переживаний во всех трёх сферах) до состояния «чахнущего» (ощущение пустоты и застоя). Между ними располагается промежуточная группа «умеренного здоровья».

В отечественной психологии близкие идеи развивал А.В. Козлов, который выделил три иерархических уровня: психическое здоровье (базовый, связанный с психофизиологической регуляцией), психологическое здоровье (уровень социальной адаптации и межличностных отношений) и личностное здоровье (вершинный, связанный со смысложизненными ориентациями и самоопределением). Достоинством данной модели является возможность не только измерить выраженность каждого компонента, но и оценить их сбалансированность, выявив зоны потенциального риска.

Студенческий возраст, охватывающий позднюю юность и начало взрослости, сензитивен для формирования идентичности и профессионального выбора. Однако именно на этом отрезке жизни человек сталкивается с нормативными кризисами, обусловленными самим ходом образовательного процесса. Первый курс – это кризис адаптации к новой социальной роли, учебной нагрузке и окружению. Выпускные курсы – это кризис самоопределения, связанный с переходом от учёбы к работе и поиском ответов на экзистенциальные вопросы о собственном предназначении. Каждый из этих этапов предъявляет разные требования к внутренним ресурсам личности и, следовательно, может по-разному влиять на отдельные составляющие психологического здоровья.

Эмпирическая часть работы проводилась на базе научно-исследовательской лаборатории «Студенческий проектный центр «Инсайт»» Института социального инжиниринга СибГУ М.Ф. Решетнева. В обследовании приняли участие 30 студентов, осваивающих направление подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Психология трудовой деятельности»).

Для проверки гипотезы о нелинейном характере изменений психологического здоровья в процессе обучения была сформирована выборка, состоящая из трёх равных по численности подгрупп. Первую подгруппу составили 10 первокурсников в возрасте 18–19 лет, переживающих начальный этап вхождения в вузовскую среду. Вторую подгруппу – 10 студентов третьего курса (20–21 год), находящихся в фазе относительной стабилизации и активного освоения профессиональных знаний. Третью подгруппу – 10 учащихся четвёртого курса (21–22 года), готовящихся к завершению обучения и выходу на рынок труда. Общий объём выборки составил 30 человек, что достаточно для выявления основных тенденций и формулирования предварительных выводов.

Диагностический арсенал включал два надёжных и валидных инструмента. Методика «Спектр психологического здоровья» К. Киза в адаптации Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева позволила оценить выраженность трёх составляющих: эмоционального благополучия (частота позитивных эмоций и удовлетворённость жизнью), психологического благополучия (позитивное функционирование личности) и социального благополучия (восприятие своего места в социуме). Кроме того, на основе частоты позитивных переживаний респонденты распределялись по трём категориям: «процветающие», «умеренно здоровые» и «нуждающиеся».

Вторым инструментом выступила методика «Индивидуальная модель психологического здоровья» А.В. Козлова, направленная на выявление субъективной картины благополучия. Она включает три шкалы, соответствующие трём уровням здоровья – психическому, психологическому и личностному, и даёт возможность оценить не только абсолютную выраженность каждого компонента, но и гармоничность их сочетания.

Сбор эмпирического материала проходил в два этапа. Сначала участники заполняли опросник К. Киза, затем – опросник А.В. Козлова. Полученные данные подвергались обработке с помощью методов описательной статистики (расчёт средних арифметических значений).

Анализ данных, собранных с помощью методики К. Киза, отчётливо показал, что общий уровень психического здоровья студентов меняется волнообразно в зависимости от года обучения. Наивысшие значения были зарегистрированы в подгруппе третьекурсников – средний балл достиг 67,2 из 90 возможных. Это указывает на то, что к середине обучения большинство учащихся успешно справляются с адаптационными трудностями и выходят на стабильный уровень функционирования. У первокурсников средний показатель оказался заметно ниже – 54,6 балла. Такое снижение вполне объяснимо стрессом, связанным с вхождением в новую образовательную и социальную среду. Самая тревожная картина наблюдалась у студентов четвёртого курса, где средний балл опустился до 49,8. Это значение не только значительно уступает результатам третьекурсников, но и оказывается ниже, чем у начинающих обучение, что свидетельствует о наличии серьёзного кризиса на финишной прямой вузовской подготовки.

Распределение респондентов по категориям психического здоровья подтверждает описанную динамику. В группе третьего курса преобладали «процветающие» и «умеренно здоровые» студенты, демонстрирующие высокую частоту позитивных переживаний. В то же время среди первокурсников и особенно выпускников значительная доля участников попала в категорию «нуждающихся», характеризующуюся дефицитом положительных эмоций и ощущением внутренней опустошённости.

Применение методики А.В. Козлова позволило не только подтвердить наличие спадов, но и выявить их качественное своеобразие. У студентов первого курса все три компонента находились в диапазоне средних значений с тенденцией к низким: психическое здоровье – 15,4 балла, психологическое – 16,1 балла, личностное – 14,8 балла (при максимуме 28). При этом самым слабым звеном оказалось личностное здоровье, что отражает несформированность устойчивых жизненных целей и ценностных ориентиров в период адаптации.

У третьекурсников профиль выглядел гармоничным и наиболее высоким: психическое здоровье – 23,5 балла, психологическое – 24,2 балла, личностное – 22,9 балла. Это говорит об успешной эмоциональной регуляции, налаженных социальных связях и обретении смысловой определённости.

Студенты четвёртого курса продемонстрировали резкий дисбаланс. При сохранении показателей психического здоровья на высоком уровне (22,8 балла) наблюдалось значительное снижение психологического (17,5 балла) и личностного (15,2 балла) компонентов. Подобная конфигурация, именуемая «дисбаланс с доминированием базовых уровней», является индикатором кризиса идентичности и экзистенциального вакуума. Формально оставаясь способными контролировать своё эмоциональное состояние, выпускники теряют ощущение принадлежности к значимой социальной группе и, что наиболее тревожно, утрачивают ясное понимание смысла своей дальнейшей профессиональной и жизненной траектории.

Полученные эмпирические данные позволяют сделать несколько важных заключений относительно динамики психологического здоровья в период вузовского обучения.

Во-первых, наглядно подтверждается гипотеза о нелинейном характере изменений. Третий курс выступает своеобразным «плато» стабильности и благополучия, тогда как первый и особенно четвёртый курсы являются зонами повышенного риска. Это говорит о том, что психологическое здоровье не является застывшей характеристикой, а чутко реагирует на смену социальной ситуации развития и внутренние задачи возраста.

Во-вторых, анализ с использованием модели А.В. Козлова вскрывает принципиальные различия в структуре кризисных состояний на разных этапах. Если у первокурсников страдает преимущественно смысловая сфера (личностное здоровье), что естественно для периода, когда старые школьные ориентиры уже не работают, а новые ещё не сформированы, то у выпускников мы наблюдаем феномен «ножниц»: базовая психическая регуляция остаётся сохранной, но надстроечные уровни, отвечающие за социальную включённость и осмысленность жизни, резко проседают. Это свидетельствует о том, что кризис четвёртого курса носит не столько адаптационный, сколько экзистенциальный характер. Студенты способны справляться с повседневными задачами и контролировать эмоции, но при этом испытывают глубокую внутреннюю дезориентацию перед лицом неопределённого будущего.

Практическая значимость выявленных закономерностей заключается в обосновании необходимости дифференцированного подхода к психолого-педагогическому сопровождению учащихся. Для первокурсников на первый план должны выходить мероприятия, направленные на помощь в адаптации и формирование смысложизненных ориентаций: тренинги командообразования, знакомства с университетской средой, консультации по целеполаганию. Для выпускников же требуются иные формы поддержки – профориентационные консультации, тренинги уверенного поведения при трудоустройстве, а также работа, направленная на восстановление чувства социальной принадлежности и преодоление экзистенциальной фрустрации. Студенты третьего курса, демонстрирующие наиболее высокие показатели здоровья, могут рассматриваться как ценный ресурс для реализации наставнических программ и включения в активную профилактическую работу с младшими и старшими товарищами.

Проведённое исследование позволило установить, что психологическое здоровье студентов в процессе обучения претерпевает закономерные изменения, характеризующиеся чередованием подъёмов и спадов. Пик благополучия приходится на третий курс, тогда как наиболее уязвимыми оказываются начальный и завершающий этапы профессиональной подготовки. При этом природа трудностей на первом и четвёртом курсах качественно различна: если в начале обучения доминирует дефицит личностных смыслов, то в конце – рассогласование между сохранной эмоциональной регуляцией и утратой социально-смысловых ориентиров. Полученные результаты подчёркивают важность адресного психологического сопровождения студентов с учётом специфики переживаемого ими этапа обучения.

Библиографические ссылки:

1. Байкова, Л. А. Психология здоровья: социальное здоровье детей и молодежи : учебник для вузов / Л. А. Байкова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва :Юрайт, 2025. – 216 с. – Текст : непосредственный.

2. Галинурова, С. М. Сравнительный анализ психоэмоционального состояния здоровья студентов на разных этапах обучения в медицинском вузе / С. М. Галинурова, Н. Д. Камалетдинов, А. Э. Хусаинов // JournalofExperimentalandClinicalSurgery. – 2025. – Т. 14, № 2. – С. 36–39. – Текст : непосредственный.

3. Киз, К. Спектр психологического здоровья: адаптация методики / К. Киз ;адапт. Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2020. – Т. 17, № 3. – С. 467–487. – Текст : непосредственный.

4. Козлов, А. В. Индивидуальная модель психологического здоровья: методика диагностики / А. В. Козлов // Психологическая диагностика. – 2015. – № 4. – С. 56–72. – Текст : непосредственный.

@ Аболина Е.О., Большакова В.А., 2026

УДК 378.14

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Екатерина Александровна Войтюк, Дмитрий Николаевич Девятловский

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается проблема развития коммуникативных умений подростковв условиях доминирования виртуального общения, обосновывается эффективность игровых технологийкак средства развития коммуникативных умений подростков.

Ключевые слова:*коммуникативные умения, подростки, игровые технологии как метод развития коммуникативных умений.*

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF TEENAGERS THROUGH GAME TECHNOLOGIES

Ekaterina Aleksandrovna Voytyuk, Dmitry Nikolaevich Devyatlovsky

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article discusses the problem of developing the communicative skills of teenagers in the conditions of the dominance of virtual communication, substantiates the effectiveness of game technologies as a means of developing the communicative skills of teenagers

Keywords: *communicative skills, teenagers, game technologies as a method of developing communicative skills*

В современном обществе подростки много времени проводят в цифровом пространстве и их общение складывается не напрямую с человеком, а через социальные сети, из-за чего могут возникать сложности в коммуникации с другими людьми в рамках живого общения. Однако, в подростковом возрасте ведущим типом деятельности выступает интимно-личностное отношение со сверстниками, а недостаток коммуникативных умений может привести к трудностям в установлении межличностных отношений, росту конфликтности, снижению самооценки и, в крайних проявлениях, к социальной изоляции и девиантному поведению, так же неблагополучие в сфере общения негативно сказывается на учебной мотивации и академической успеваемости, создавая риск школьной неуспешности. Несмотря на важность развития коммуникативных умений, традиционные педагогические методы не в полной мере учитывают особенности подростков, такие как потребность в признании и стремлении к лидерству. Игровая деятельность обладает мощным потенциалом для создания безопасной среды, моделирования сложных социальных ситуаций и отработки навыков эффективной коммуникации. Несмотря на потребность общества в развитии коммуникативных умений подростков, наблюдается недостаточная разработанность научно-методического обеспечения данного процесса в контексте использования игровой деятельности, а также недостаточное использование потенциала игровых технологий в образовательном процессе с учетом возрастных особенностей подростков.Согласно данным исследования Института изучения детства, семьи и воспитания (май 2025 г.) среди школьников 5-11 классов и студентов СПО 80-81% ежедневно переписываются в чатах, эти данные подтверждают, что общение в сети для подростков – это активная коммуникативная деятельность.

Подростковый возраст охватывает период с 12 до 17 лет, именно в этом возрасте общение со сверстниками выдвигается на первый план, приобретая статус ведущей деятельности. На протяжении всего этого периода происходит постепенная смена приоритетов: от потребности в принятии группой (12–13 лет) через интерес к личностным особенностям сверстников и потребность в близкой дружбе (14–15 лет) к избирательному общению, основанному на общности ценностей (16–17 лет). Именно в процессе интимно-личностного общения со сверстниками у подростка формируются новые мотивы, цели и способы деятельности, развиваются самосознание и рефлексия. Таким образом, подростковый возраст является сензитивным периодом для развития коммуникативных умений, когда общение выступает ведущим фактором личностного развития и социализации [1].

С.Л. Рубинштейн утверждал, что коммуникативные умения – коммуникативные способности, приобретенные и развивающиеся во время практических коммуникативных действий, в течение которого приобретаются соответствующие знания, умения, навыки [2].

Наиболее распространенными теоретическими основаниями в изучении коммуникативных умений выступают личностный и деятельностный подходы.Так с позиции личностного подхода коммуникативные умения рассматриваются как личностные образования, представляющие собой совокупность определенных свойств и способностей личности, которые обеспечивают успешность ее общения с другими людьми. В рамках этого подхода коммуникативные умения трактуются как неотъемлемая характеристика субъекта общения, проявляющаяся на уровне его индивидуально-психологических особенностей. Исходя из деятельностного подхода коммуникативные умения определяются как комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, которые позволяют творчески использовать коммуникативные знания и навыки для точного и полного отражения и преобразования действительности.

Е.В. Семенова, опираясь на положения личностного подхода, определяет коммуникативные умения как качества субъекта общения, которые позволяют ему осуществлять педагогическое общение на оптимально высоком профессиональном уровне. Таким образом, исследователь акцентирует внимание на том, что коммуникативные умения являются профессионально значимыми качествами, особенно в сфере педагогической деятельности [7].

В.Д. Ширшов характеризует коммуникативные умения с позиций деятельностного подхода. В его интерпретации коммуникативные умения представляют собой комплекс коммуникативных действий, которые базируются на высокой теоретической и практической подготовленности личности. Благодаря этому они позволяют творчески использовать имеющиеся коммуникативные знания и навыки для точного и полного отражения и преобразования действительности. Таким образом, в отличие от личностного подхода, где акцент делается на свойствах и качествах, деятельностный подход выдвигает на первый план активность самого субъекта, его способность к творческому применению знаний и навыков в разнообразных коммуникативных ситуациях [8].

Коммуникативные умения подростков включают в себя как вербальные, так и невербальные компоненты.Вербальные умения связаны с использованием речи для передачи информации и в себя включают:умение четко и ясно формулировать свои мысли, владение различными типами высказываний, умение задавать открытые и закрытые вопросы, способность аргументировать свою позицию, приводить доказательства, умение давать и принимать обратную связь, навыки активного слушания.Невербальные умения включают такие способности как:«считывать» позу, жесты, мимику, интонацию собеседника, контролировать собственную невербальную экспрессию, использовать адекватные ситуации невербальные средства, распознавать эмоциональное состояние партнера по невербальным проявлениям[3].

В современной педагогике и психологии термин «игровые технологии» используется для обозначения совокупности методов и приемов организации учебно-воспитательного процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игры как спонтанной, свободной деятельности, педагогическая игра обладает четко поставленной целью и ожидаемым

результатом, сохраняя при этом основные признаки игровой деятельности: добровольность, наличие правил, эмоциональную вовлеченность, наличие вымысла или роли.

Согласно Г. К. Селевко, игровая технология – это «вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением». В контексте развития коммуникативных умений игровая технология выступает как средство моделирования межличностного взаимодействия, позволяющее подростку в безопасных условиях осваивать и закреплять различные коммуникативные стратегии[5].

Игровые технологии в работе с подростками следует использовать системно, но для этого необходимо учитывать видовое разнообразие игровых технологий. Исходя из целей развития коммуникативных умений, можно выделить следующие наиболее релевантные виды игр:

- ролевые игры, данный вид игр предполагает наличие сюжета и распределение ролей, подростки действуют в рамках заданной ситуации, данный вид игры позволяет в безопасных условиях отрепетировать сложные жизненные сценарии, научить аргументировать свою позицию и понимать мотивы оппонента;

- деловые и имитационные игры, моделируют фрагменты профессиональной или общественной деятельности, данный вид игры развивает навыки публичной речи, ведения переговоров, умения работать в команде и принимать коллективные решений;

- настольные коммуникативные игры, данный вид игр расширяют ассоциативный ряд, учат объяснять абстрактные понятия через вербальные и невербальные средства, развивают эмпатию [9].

Эффективность игровых технологий в развитии коммуникативных умений заключается в том, что происходит снятие психологических барьеров,моделирование социальных ситуаций,эмоциональное насыщение. В игре воспроизводятся типичные и проблемные ситуации межличностного взаимодействия,ошибка в игре не приписывается личности, а списывается на роль, правила или случайность[4].

В исследовании К.А. Симоненко представлено изучение формирования коммуникативных умений подростков посредством социально ориентированных игр в условиях детского культурно-досугового центра. Автор выделил пять ключевых организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность этого процесса: создание безопасной доверительной атмосферы, учет индивидуальных особенностей участников, постепенное усложнение игровых задач, обязательная рефлексия после игры и поддержка инициативы подростков. Исследование показало, что данные условия не изолированы, а образуют взаимосвязанную систему, где каждый элемент усиливает действие другого. Особое внимание уделялось роли рефлексии как «мостика» между игровым опытом и реальной жизненной практикой общения [6].

Игровые технологии, при соблюдении выделенных организационно-педагогических условий, являются адекватным возрастным задачам подростков и эффективным средством развития коммуникативных умений. Дальнейшие исследования и разработки в этой области должны быть направлены на преодоление дефицита научно-методического обеспечения и активное внедрение игровых методов в образовательный процесс (школы, учреждения дополнительного образования, культурно-досуговые центры)с целью формирования социально компетентной, успешной в общении личности подростка.

Библиографические ссылки:

1. Бережковская, Е. Л. Психология развития и возрастная психология: учебник для вузов / Е. Л. Бережковская. — Москва: Издательство Юрайт, 2026. - 357 с.

2. Гончарова Е.Ю. Анализ понятия «коммуникативные умения» в отечественных изарубежных педагогических исследованиях / Е. Ю. Гончарова // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 5А.С. 96-101.

3. Лебедева Л. А., Ковшова Н. В. Психологические особенности общения в подростковом возрасте // Вестник Мордовского университета. - 2011. - № 2. - С. 117-121.

4. Раянова Ю. Ю., Гаврикова О. Ю. Актуализация формирования культуры общения у подростков средствами игровых технологий // Вестник Череповецкого государственного университета. 2023. № 1 (112). С. 206-215.

5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. - 816 с.

7. Симоненко, К. А. Формирование коммуникативной компетентности в подростковом возрасте посредством социально ориентированных игр в детском культурно-досуговом центре / К. А. Симоненко // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. – С. 170-177.

8. Хузеева, Г.Р. Личностная и коммуникативная компетенциисовременногодошкольника / Г.Р.Хузеева., Т.П. Авдулова.– М.: Прометей,2013.– 65с.

9. Черенкова, О.А.Формирование коммуникативных уменийудетей4-5летв игровой деятельности:дис. канд. пед. наук.– Пенза,2008. - 204с.

10. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения / К. Фопель. - М.: Генезис, 2010.- 541 с.

@ Войтюк Е.А., Девятловский Д.Н., 2026

УДК 159.9

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Сергей Васильевич Герасимов, Елена Олеговна Аболина

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена эмпирическому изучению гендерных различий в адаптированности студентов-первокурсников к вузовской среде. Обследовано 30 человек (15 девушек и 15 юношей) с использованием методик Дубовицкой-Крыловой и Роджерса-Даймонда. Установлено, что девушки превосходят юношей по уровню приспособленности к учебной группе и учебной деятельности, демонстрируя более благоприятный профиль социально-психологической адаптации. У юношей преобладают дезадаптивные механизмы, эмоциональный дискомфорт, неприятие себя и других, а также склонность к избеганию проблем.

Ключевые слова:*приспособленность студентов, половые различия, первый курс, учебная активность, социально-психологическая адаптация, адресное психолого-педагогическое сопровождение.*

GENDER PECULIARITIES OF FIRST-YEAR STUDENTS' ADJUSTMENT TO THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

Sergey Vasil’evich Gerasimov, Elena Olegovna Abolina

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russia

The article is devoted to the empirical study of gender differences in the adaptability of first-year students to the university environment. Thirty people (15 girls and 15 boys) were examined using the Dubovitskaya-Krylova and Rogers-Diamond methods. It was found that girls surpass boys in the level of adaptation to the study group and academic activities, demonstrating a more favorable profile of socio-psychological adaptation. Boys predominantly exhibit maladaptive mechanisms, emotional discomfort, rejection of themselves and others, as well as a tendency to avoid problems.

Keywords: *student adjustment, gender differences, first-year students, learning activity, socio-psychological adaptation, targeted psychological and pedagogical support.*

Вхождение в систему высшего образования традиционно рассматривается как сложный, многофакторный процесс, требующий от вчерашних школьников мобилизации внутренних ресурсов [1]. Смена привычного окружения, повышение академических требований, необходимость самостоятельного планирования времени и выстраивания отношений с новыми людьми нередко становятся источниками стресса. Если приспособительные механизмы не срабатывают в полную силу, возникают риски снижения успеваемости, роста личностной тревожности и даже отчисления [2].

Особый научный интерес вызывает вопрос о том, насколько по-разному протекает данный процесс у девушек и юношей. В психологической литературе высказываются предположения, что представительницы женского пола в молодом возрасте обладают большей гибкостью в социальных контактах, тогда как юноши чаще демонстрируют избегающее поведение и испытывают затруднения в вербализации собственных эмоциональных состояний [3]. Однако целенаправленных исследований, сравнивающих уровень приспособленности юношей и девушек именно на начальном этапе обучения в педагогическом вузе, пока недостаточно.

В образовательной психологии под адаптированностью принято понимать степень соответствия между личностными устремлениями, ценностями и возможностями индивида, с одной стороны, и требованиями, нормами и потенциалом образовательной среды – с другой [4]. Д.А. Андреева предлагает различать два ключевых измерения: приспособленность к учебному коллективу (социально-психологический аспект) и приспособленность к собственно учебному труду (деятельностный аспект). Оба измерения могут развиваться неравномерно и обнаруживать неодинаковую выраженность у представителей разных полов.

Для диагностики указанных аспектов Т.Д. Дубовицкой и А.В. Крыловой был разработан краткий опросник, включающий 16 утверждений, который позволяет раздельно оценить каждый из двух компонентов [5]. Более углублённое изучение социально-психологической стороны приспособленности возможно с помощью методики К. Роджерса и Р. Даймонда. Этот инструмент измеряет целый ряд параметров: адаптивность/дезадаптивность, самопринятие/самоотвержение, принятие/неприятие окружающих, эмоциональный комфорт/дискомфорт, локус контроля (интернальность/экстернальность), склонность к доминированию или подчинению, а также эскапизм – стремление уходить от решения проблем [6].

Возрастной период 17-19 лет, на который приходится начало обучения в вузе, является сензитивным для становления идентичности. Первый курс объективно представляет собой нормативный кризис, связанный с необходимостью привыкания к новым условиям. Учёт половой принадлежности здесь принципиально важен, поскольку социализация юношей и девушек в подростково-юношеском возрасте осуществляется в разных системах координат: от девушек чаще ожидают эмоциональной открытости и ориентации на сотрудничество, от юношей – независимости и конкурентности. Эти ожидания могут по-разному влиять на успешность вхождения в университетскую среду.

Эмпирическая база работы – научно-исследовательская лаборатория «Студенческий проектный центр «Инсайт»» Института социального инжиниринга СибГУ им. М.Ф. Решетнева. В обследовании добровольно участвовали 30 человек, зачисленных на первый курс различных направлений подготовки. Для проверки предположения о том, что девушки-первокурсницы лучше приспособлены к учебной деятельности и к учебному коллективу по сравнению с юношами, была сформирована выборка из двух сопоставимых по численности подгрупп. Первую подгруппу образовали 15 девушек в возрасте от 17 до 19 лет, вторую – 15 юношей того же возраста. Объём выборки (30 человек) признаётся достаточным для обнаружения основных тенденций и формулирования предварительных выводов.

Сбор данных осуществлялся в два этапа: сначала участники заполняли опросник Дубовицкой-Крыловой, затем – опросник Роджерса-Даймонда. Статистическая обработка включала расчёт средних арифметических величин, стандартных отклонений и процентных распределений по уровням выраженности признаков.

Результаты по методике Дубовицкой-Крыловой следующие: у девушек средний балл приспособленности к учебной группе достиг 11,6 (при максимально возможных 16), тогда как у юношей – лишь 9,4. Разрыв составил 2,2 балла в пользу девушек. Ещё более отчётливая разница зафиксирована по шкале приспособленности к учебной деятельности: у девушек – 10,8, у юношей – 7,8 (разница 3,0 балла). Иными словами, девушки чувствуют себя на занятиях увереннее, активнее включаются в обсуждение, не испытывают страха перед вопросами преподавателям и в целом успешнее справляются с академическими заданиями.

Распределение по уровням приспособленности дополнительно подтверждает данную картину. По шкале приспособленности к группе высокий уровень показали 40% девушек (6 человек) и только 13,3% юношей (2 человека). Низкий уровень отмечен у 6,7% девушек (1 человек) и у 33,3% юношей (5 человек). По шкале приспособленности к учебной деятельности среди юношей не оказалось ни одного респондента с высоким уровнем (0%), тогда как у девушек таковых было 33,3% (5 человек). Низкий уровень у юношей составил 73,3% (11 человек), что почти в 3,5 раза превышает аналогичный показатель у девушек (20%, 3 человека).

Методика Роджерса-Даймонда выявила, чтоу девушек зарегистрированы высокие значения адаптивности (126,1 балла при нормативном коридоре 68-136) и низкие – дезадаптивности (83,4 балла). У юношей адаптивность ниже (97,5 балла), а дезадаптивность, напротив, значительно выше (116,8 балла). Интегральный коэффициент адаптации у девушек равен 0,60 (что свидетельствует о преобладании адаптивных механизмов), у юношей – 0,45 (преобладание дезадаптивных механизмов).

Особого внимания заслуживают показатели эмоциональной сферы. У девушек эмоциональный комфорт находится на высоком уровне (24,1 балла при норме 14-28), у юношей – ниже нижней границы нормы (13,5 балла). Эмоциональный дискомфорт у юношей превышает нормативные пределы (29,2 балла при норме до 28). Кроме того, юноши демонстрируют повышенное отвержение собственной личности (31,4 балла выше нормы 14-28) и отвержение окружающих (30,1 балла выше нормы 14-28), а также высокую склонность к уходу от трудностей – эскапизм (21,4 балла при норме 10-20). У девушек, напротив, все перечисленные параметры находятся в благополучной зоне: самопринятие высокое (37,2 балла), принятие других высокое (23,4 балла), эскапизм низкий (12,1 балла).

Интегральные индексы, рассчитанные по формулам, предложенным авторами методики, окончательно проясняют картину: у девушек обобщённый показатель адаптации – 0,60 (против 0,45 у юношей), самопринятия– 0,67 (против 0,44), принятия других – 0,57 (против 0,34), эмоциональной комфортности – 0,59 (против 0,32), интернальности– 0,67 (против 0,48), стремления к доминированию – 0,42 (против 0,22).

Проведённое эмпирическое исследование позволяет сформулировать следующие основные выводы:

1. Выдвинутое предположение полностью подтвердилось: девушки-первокурсницы статистически значимо превосходят юношей как по степени приспособленности к учебному коллективу, так и по уровню приспособленности к учебной деятельности. Эти различия устойчиво воспроизводятся в обеих использованных методиках.
2. Анализ структуры социально-психологической приспособленности обнаруживает качественно различные механизмы адаптации у девушек и юношей. У девушек адаптация носит интегративный характер: они принимают себя и окружающих, ощущают эмоциональный комфорт, ориентированы на внутренний контроль и не склонны избегать проблем. У юношей, напротив, доминирует дезадаптивный профиль с элементами защитного поведения: при относительно сохранной (хотя и сниженной по сравнению с девушками) адаптивности отмечаются высокие уровни дезадаптивности, эмоционального дискомфорта, отвержения себя и других, а также выраженное стремление уходить от трудностей.
3. Выявленные различия имеют непосредственное практическое значение. Девушки в целом успешно проходят этап начальной адаптации, тогда как юноши составляют группу повышенного риска. Высокий процент низкоадаптированных юношей (73,3% по шкале приспособленности к учебной деятельности) настоятельно требует разработки адресных мер психолого-педагогической поддержки. Для юношей-первокурсников целесообразно внедрять программы, направленные на снижение тревожности, повышение самооценки, развитие коммуникативной компетентности и формирование навыков учебной самостоятельности. Эффективными могут оказаться тренинги уверенности в себе, группы взаимоподдержки, индивидуальные консультации по целеполаганию и организации времени. Для девушек, демонстрирующих высокие показатели приспособленности, более актуальной представляется профилактическая работа, направленная на сохранение достигнутого уровня и предотвращение возможного эмоционального истощения в дальнейшем.

Таким образом, приспособленность студентов-первокурсников к вузовской среде обнаруживает выраженную половую специфику. Девушки успешнее интегрируются в учебный коллектив и осваивают образовательную деятельность, показывая более благоприятный профиль социально-психологической адаптации. Юноши же сталкиваются с существенными

трудностями: у них преобладают дезадаптивные механизмы, эмоциональное неблагополучие, отвержение себя и окружающих, а также склонность к избеганию проблем.

Полученные результаты обосновывают необходимость дифференцированного подхода к психолого-педагогическому сопровождению первокурсников с учётом их половой принадлежности и требуют разработки специальных программ поддержки для юношей, нацеленных на повышение их адаптационного потенциала.

Библиографические ссылки:

1. Андриенко, О. А. Педагогические условия повышения эффективности социальной адаптации первокурсников в профессиональном лицее : диссертация … кандидата педагогических наук / О. А. Андриенко. –Текст : непосредственный.

2. Давудова, А. Р. Проблема адаптации студентов к условиям обучения в вузе / А. Р. Давудова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы VII Международной научно-практической конференции. Часть 2. –Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2015. – С. 303–304.

3. Задорожнюк, Н. В. Психологические аспекты адаптации первокурсников в вузе (на примере студентов ХГПУ) / Н. В. Задорожнюк // Социальные и психологические ресурсы развития личности : материалы Международной научно-практической конференции. – Симферополь : ООО «Издательство Типография «Ариал», 2025. – С. 512–519.

4. Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика : монография / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. –Москва : Московский педагогический государственный университет, 2022. – 524 с.

5. Дубовицкая, Т. Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Т. Д. Дубовицкая, А. В. Крылова. –Текст : непосредственный.

6. Роджерс, К. Диагностика социально-психологической адаптированности / К. Роджерс, Р. Даймонд. –Текст : непосредственный.

@ Аболина Е.О., Герасимов С.В., 2026

УДК 004.4:379.85

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕОИНФОРМАЦИОННЫХ ДАННЫХ В ОБУЧЕНИИ

Ангелина Юрьевна Гончарова[1], Ольга Николаевна Ивашова[1], Екатерина Александровна Яшкова[2]

[1]ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, г. Москва, Российская Федерация
[2]ОЧУ ВО «Российская Международная Академия Туризма», Московская область, г.о. Химки, Российская Федерация

Информатизация в XXI веке входит во все сферы человеческого общества, в том числе в обучение. Информатизацию внедряют в процесс обучения в виде информационных технологий, которые обеспечивают современное образование новыми возможностями для обучающихся. В методике обучения применяют проектную деятельность с использованием ГИС-технологий. Проекты с геоданными позволяют развивать теоретические знания в практической плоскости, навыки работы с пространственными данными. В статье проведено исследование создания проекта по разработке туристских маршрутов по достопримечательностям Беларуси.

Ключевые слова:*обучение, геоинформационные сервисы, построение маршрутов, информационные технологии, конструктор карт.*

USING GEOINFORMATION DATA IN EDUCATION

Angelina Yurevna Goncharova[1], Olga Nikolaevna Ivashova [1], Ekaterina Alexandrovna Yashkova[2]

[1]Russian State Agrarian University – Moscow Timityazev Agricultural Academy, Moscow, Russian Federation
[2]OCHU HE «Russian International Academy of Tourism», Moscow region, Khimki city district, Russian Federation

In the 21st century, computerization is permeating all areas of human society, including education. Computerization is being integrated into the learning process through information technologies, which provide modern education with new opportunities for students. Project-based learning using GIS technologies is used in teaching methods. Geodata projects allow students to develop theoretical knowledge in a practical context and skills in working with spatial data. This article explores the development of a project to develop tourist routes through the sights of Belarus.

Keywords*: training, geoinformation services, route planning, information technology, map designer.*

Современный образовательный процесс делает упор на умения работать с большим объемом информации, умения собирать информацию, искать самостоятельно новые пути решения по ее обработке[1, с. 4]. В методике обучения применяют проектную деятельность с использованием ГИС-технологий[2, с.7]. Проекты с геоданными позволяют развивать теоретические знания в практической плоскости, навыки работы с пространственными данными.

Цель данного исследования – созданиепроекта удобных автомобильных маршрутов туристических мест Беларуси. Было разработано следующие пять маршрутов интересных мест:

1. **«По стопам военных лет»** - маршрут, посвящённый событиям Великой отечественной войны 1941-1945 г. В него вошли такие места как Брестская крепость, Мемориальный комплекс «Хатынь» и Историко-культурный комплекс «Линия Сталина».
2. **«Наедине с природой»** - маршрут для тех, кто хочет окунуться в живописные леса Белоруссии, увидеть редких животных и прокатиться по природным местам: Национальный парк «Беловежская пуща», Налибокская пуща, Нарочанский национальный парк, Березинский биосферный заповедник.
3. **«Из настоящего в прошлое»** - маршрут посещения интересных замков с их историей и прошлым владельцев. Достопримечательности: Мирский замок, Несвижский замок, Дворец Пусловских, Дворцовый комплекс Сапег, Новый замок в Гродно, Старый замок в Гродно.
4. **«На стыке двух религий»** - маршрут, в котором собраны красивые и интересные храмы католической и православной церквей. К ним относятся: Костел святых Симеона и Елены, Всесвятская церковь, Софийский собор, Церковь Успения Пресвятой Богородицы, Костел Святой Троицы, Костел Рождества Девы Марии.
5. **«Маршрут популярных мест»** - маршрут, в котором собраны популярные места, а также те, которые являются наиболее интересными. Сюда вошли: Национальный парк «Беловежская пуща», Брестская крепость, Мирский и Несвижский замки, Костел святых Симеона и Елены.

Для создания маршрутов были рассмотрены различные сервисы, которые имеют свои плюсы и минусы:ArcGIS Online, MAPS ME – версия Google Maps без Интернета, Конструктор карт Яндекса,Тропинки.ру[3](рис.1) и др.

Маршрут «Из настоящего в прошлое»

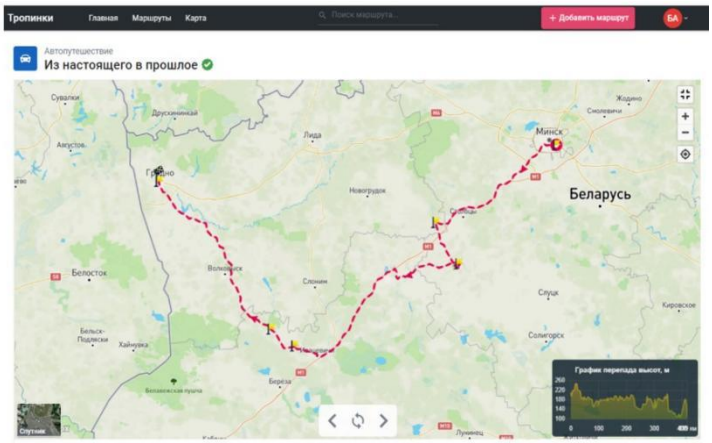

Рисунок 1 – Маршрут «Из настоящее в прошлое», созданные в сервисе Тропинки.ру

Именно Тропинки.рубыл применен для составления маршрутов. Здесь есть несколько плюсов: есть возможность сделать описание к достопримечательностям и добавить к ним фотографии; маршруты можно сохранять и делиться с другими; можно посмотреть маршруты других пользователей, есть различные параметры, которые важны для путешественников (расстояние, количество потраченного времени, информация о перепаде высот, а также можно выбрать тип маршрута и т.п.).Имеются и небольшие минусы сервиса Тропинки.ру – дорогу частично нужно прокладывать вручную, маршруты нельзя наложить друг на друга (каждый новый маршрут – это отдельный трек).

Для составления маршрутов подойдет российская цифровая экосистема 2ГИС [4, с.569]. Здесь есть всё: от создания маршрутов до описания каждого кафе с фотографиями

и отзывами о нём. В какой-то степени это гибрид Яндекс карт и Тропинок. В 2ГИС возможно создавать свои маршруты, в которых будет актуальная информация о пробках в городе, о магазинах рядом и т.п. Есть встроенный навигатор, который поможет сориентироваться на месте. Важная особенность состоит в том, что маршрутами можно делиться, но, к сожалению, нельзя полноценно хранить маршрут и редактировать, как в Тропинках, т.е. придумывать маршрут можно на один раз, в отличие от «Тропинок». Следовательно, Тропинки.ру – это своеобразная карта для следования, а 2ГИС – полноценная программа на каждый день.

Работая над проектом, было выявлены особенности многих программ, позволяющим разрабатывать маршрут. В настоящий момент «идеальной программы» для создания туристических маршрутов нет, везде есть свои преимущества и недостатки.

Использование геоинформационных данных в обучении для создания проектов, таких как туристические маршруты, позволит обучающимся применять навыки работы с информационными технологиями, от теории перейти к практической реализации полученных знаний, расширить круг интересов.

Библиографические ссылки:

1. Ивашова, О. Н. Применение облачных технологий в образовательном процессе / О. Н. Ивашова, Е. А. Яшкова // Наука и перспективы. – 2015. – № 1. – С. 4.

2. СКАНЭКС. Геоинформационные системы вокруг нас: презентация [Электронный ресурс]. - URL: https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/412754532.pdf (дата обращения: 18.04.2026)

3. Ивашова, О. Н. Информационные технологии и интерактивные формы работы как средства повышения профессиональной компетенции студентов / О. Н. Ивашова, Е. А. Яшкова // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы : сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Красноярск, 20 октября – 20 2016 года. – Красноярск: Литера-принт, 2017. – С. 84-85.

4. Ивашова, О. Н. Применение облачных технологий в образовании / О. Н. Ивашова, Е. А. Яшкова // Новые информационные технологии в образовании: применение технологий "1С" для формирования инновационной среды образования и бизнеса : Сборник научных трудов Пятнадцатой Международной научно-практической конференции, Москва, 03–04 февраля 2015 года / Под редакцией Д.В. Чистова. Том Часть 1. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "1С-Паблишинг", 2015. – С. 568-570

@ Гончарова А.Ю., Ивашова О.Н., Яшкова Е.А., 2026

УДК 159.944

ПСИХОПРОФИЛАКТИКАСИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Александр Владимирович Денисов, Дмитрий Николаевич Девятловский

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается проблема эмоционального выгорания преподавателей вузов и специалистов сферы образования как стратегическая угроза инновационному развитию образовательных учреждений. Дается характеристика двум основным подходам к предотвращению синдрома: устранение организационных факторов и превентивная психологическая поддержка. Подчеркивается, что успех профилактики возможен только при сочетании институциональной поддержки и личной ответственности педагога за свое психоэмоциональное состояние.

Ключевыеслова: *психологическая профилактика, синдром, эмоциональное выгорание.*

PSYCHOPROPHYLAXIS OF BURNOUT SYNDROME

Alexander Vladimirovich Denisov, Dmitry Nikolaevich Devyatlovsky

Reshetnev SiberianState Universityof Scienceand Technology, Krasnoyarsk, RussianFederation

This article examines the problem of emotional burnout among university teachers and education specialists as a strategic threat to the innovative development of educational institutions. It describes two main approaches to preventing the syndrome: eliminating organizational factors and preventative psychological support. It emphasizes that successful prevention is only possible with a combination of institutional support and teachers' personal responsibility for their psychoemotional state.

Keywords*: psychological prevention, syndrome, emotionalburnout.*

Предотвращение эмоционального выгорания является ключевым фактором для поддержания высокой работоспособности и здоровья специалистов в сфере образования, включая преподавателей вузов. Исследование И.Г. Маракушиной показывает, что решение этой проблемы напрямую влияет на готовность образовательных учреждений к внедрению инноваций. Кроме того, по мнению автора, снижение уровня выгорания способствует улучшению психологического самочувствия всех сотрудников системы образования [1].

Исследователи, занимающиеся проблемой эмоционального выгорания, выделяют два основных подхода к его предотвращению. Первый заключается в устранении или снижении влияния организационных факторов. Второй метод предполагает оказание превентивной психологической поддержки тем, у кого начинают проявляться признаки выгорания. Кроме того, важную роль играет самосознание педагога, его способность соблюдать принципы психологической гигиены [7].

Поскольку объективные условия работы педагога варьируются в зависимости от конкретной организации и ситуации, мы сосредоточимся на последних двух аспектах деятельности.

Для предотвращения эмоционального выгорания у людей, демонстрирующих его начальные признаки, успешно применяются различные технологии. Эти методы направлены на поддержание здоровья и минимизацию риска развития синдрома выгорания, который мо-

жет привести к профессиональному кризису. К таким технологиям относятся психофизические, психологические и педагогические подходы [8].

Для выявления и предотвращения эмоционального выгорания сотрудников, образовательные учреждения должны регулярно проводить диагностику и профилактические мероприятия. Эти задачи могут решаться как внутренними службами (например, отделом кадров), так и привлеченными консалтинговыми компаниями. Для диагностики эффективны методики В.В. Бойко, опросник Б. Поттера и тестирование самоактуализации Э. Шострома.

Если эмоциональное выгорание не удается преодолеть с помощью внутренних ресурсов организации, требуется профессиональная психологическая помощь. В таких ситуациях рекомендуется обращаться в специализированные учреждения, такие как психологические центры, реабилитационные центры или клиники, специализирующиеся на лечении неврозов.

Психологическая коррекция представляет собой целенаправленное влияние на личность и ее внутренние структуры с целью содействия ее дальнейшему гармоничному развитию и эффективному функционированию [50].

При подборе психокоррекционных техник для каждой стадии выгорания, согласно методике В.В. Бойко, и для преодоления связанной с ним дезинтеграции личностной самоактуализации, исследователи предлагают использовать следующие подходы [5]:

На этапе "Напряжение" наиболее эффективны интерактивные методы, такие как психодрама, гештальт-техники и трансактный анализ. Психодрама, в частности, предполагает использование таких приемов, как смена ролей, монолог и "Альтер Эго". Эти методики направлены на развитие навыков вербального и невербального общения, высвобождение эмоций и безопасное взаимодействие с окружающим миром. Они помогают определить стрессоустойчивость, научиться жить в настоящем моменте, а также понять свои поведенческие реакции в конфликте, включая защитные механизмы и агрессию. В групповой работе могут быть задействованы элементы гештальт-терапии и трансактного анализа. На этом этапе также целесообразно применять суггестивные техники, например, аутогенный тренинг по Шультцу, который воздействует на психику, мышечное напряжение и нервную систему.

На этапе "Резистенции" терапия направлена на интеграцию прошлого, настоящего и будущего опыта клиента. Это способствует формированию познавательных интересов и развитию способности опираться на собственные внутренние ресурсы, снижая зависимость от внешних оценок. Арт- и музыкотерапия, использующие невербальные методы, оказываются наиболее действенными в работе с этим этапом.

Групповая поведенческая терапия также является эффективным подходом. Ее основная задача – обучение участников новым моделям поведения в рамках самой группы. Для достижения этой цели применяются различные методы, такие как угашение нежелательных реакций, моделирование типичных ситуаций и желаемого поведения, переобусловливание ассоциаций, развитие социальных навыков, обучение через решение проблем, а также налаживание межличностных отношений. Кроме того, терапия может включать в себя техники, способствующие более глубокому самовыражению, переживанию сильных эмоций, достижению инсайта и элементы тренинговых упражнений [3].

В период "Истощения" ключевым является психологическая поддержка, направленная на улучшение навыков общения. Для таких клиентов наиболее продуктивна групповая терапия, дополненная индивидуальными сессиями. Важно помочь человеку ориентироваться во времени, стимулировать его любознательность, развивать умение общаться, используя эмоции, и раскрывать его внутренние ресурсы, обучая их применению. Личностно-ориентированная (реконструктивная) психотерапия является оптимальным подходом для достижения этих целей[2].

В контексте профилактики профессионального выгорания и психологической гигиены, ключевыми личностными факторами, влияющими на наше состояние, являются: устойчивость к стрессу, физическое здоровье, адекватное восприятие себя, способность контролировать свои эмоции и сохранять самообладание.

Для специалиста, работающего с педагогами, ключевыми качествами являются высокая компетентность, хорошее психофизическое здоровье и профессионализм. Для успешного самосохранения в профессии необходимы компетентность и умение оперативно и эффективно решать проблемы клиентов. Это требует постоянного повышения квалификации и самообразования. Самообразование может включать изучение чужого опыта и приобретение практических навыков в общении с преподавателями. Главным стимулом к самообразованию служит внутренняя мотивация, основанная на стремлении к новым знаниям и опыту. Эти меры, направленные на предотвращение эмоционального выгорания, формируют у специалиста готовность к адаптации и развитию.

Для предотвращения эмоционального выгорания педагогов, помимо всего прочего, важны следующие меры:

– Профессиональное развитие: Педагоги должны постоянно учиться, осваивать новые знания, навыки и умения.

– Забота о себе: важно улучшать условия труда и отдыха, уделяя внимание балансу между работой и личной жизнью.

– Качество работы: необходимо развивать содержание трудовой деятельности, совершенствуя методы и инструменты.

– Внутренняя мотивация: следует активно работать над повышением собственной мотивации и заинтересованности в достижении результатов.

– Финансовое стимулирование: Постепенное увеличение оплаты труда может стать важным фактором профилактики выгорания.

– Психологическая поддержка: разработка и внедрение систем эмоционально-психологической разгрузки, а также индивидуальных техник снятия стресса после работы, крайне важны.

– Благоприятный климат: создание позитивной рабочей атмосферы и улучшение психологического климата в коллективе способствует продуктивности.

– Помимо упомянутых способов профилактики эмоционального выгорания, мы можем более конкретно сформулировать следующиерекомендации предотвращения выгорания:

– Развитие внерабочих интересов: поощряйте в коллективе увлечения и занятия, не связанные напрямую с профессиональными обязанностями и рутиной преподавательской деятельности.

– Обогащение учебного процесса: внедряйте в преподавание элементы, которые делают интеллектуальную деятельность более разнообразной и стимулирующей.

– Забота о физическом здоровье: поддерживайте хорошую физическую форму и общее состояние здоровья учителей.

– Социальная удовлетворенность: создавайте условия для такой социальной жизни, которая помогает удовлетворять базовые человеческие потребности.

– Поддержка внепрофессиональных связей: формируйте и поддерживайте связи с людьми из других сфер деятельности, которые могут стать близким кругом общения.

– Гибкое целеполагание: развивайте личностную установку, которая предполагает разумное стремление к целям, но при этом допускает возможность неудач.

– Объективная самооценка: оценивайте свои профессиональные навыки и способности, опираясь на собственное видение, а не только на мнение окружающих.

– Открытость к новому: будьте готовы к пересмотру некоторых убеждений и сохраняйте открытость к получению нового опыта.

– Рефлексия и признание достижений: учитесь радоваться своим успехам и анализировать пройденные этапы жизни.

– Ответственность и разумная оценка: умейте адекватно оценивать ситуации и брать на себя ответственность за свои действия.

– Чтение для развития: регулярно читайте как профессиональную литературу, так и книги, не связанные с основной работой.

– Обмен опытом с новыми людьми: периодически встречайтесь с людьми из разных областей для обмена идеями и опытом.

– Сотрудничество с разными коллегами: время от времени работайте в команде с коллегами, которые отличаются от вас как профессионально, так и личностно.

– Развитие хобби: занимайтесь увлечениями и хобби, которые не имеют отношения к вашей профессиональной деятельности.

Предотвращение эмоционального выгорания педагогических работников, в частности преподавателей высших учебных заведений, представляет собой не просто задачу охраны труда, а стратегический императив устойчивого развития всей образовательной системы. Как показывают исследования, в том числе работы И.Г. Маракушиной, психоэмоциональное благополучие специалистов напрямую определяет готовность вузов к инновационным преобразованиям, качество учебного процесса и общую стабильность академической среды. В связи с этим профилактика синдрома выгорания должна рассматриваться как комплексная, непрерывная и многоуровневая деятельность, гармонично сочетающая институциональные механизмы поддержки и глубинную личностную работу.

Эффективная профилактика опирается на два взаимосвязанных направления: оптимизацию организационных условий и развитие психологической культуры самих педагогов. Поскольку внешние факторы (учебная нагрузка, административные требования, ресурсное обеспечение) часто носят объективный характер и варьируются в зависимости от конкретного учреждения, особый акцент смещается на превентивную психологическую помощь, самодиагностику и осознанное соблюдение принципов психологической гигиены. Регулярный мониторинг с использованием валидизированных методик (В.В. Бойко, Б. Поттера, Э. Шострома) позволяет выявлять ранние маркеры дезадаптации и своевременно подключать как внутренние службы организации, так и внешнюю специализированную помощь. При этом диагностика не должна носить формальный или контролирующий характер, а служить инструментом профессионального сопровождения и заботы о сотрудниках.

Ключевым условием результативности выступает дифференцированный подход к психокоррекции, учитывающий стадию развития выгорания. На этапе напряжения эффективны интерактивные и суггестивные техники (психодрама, гештальт-подход, аутогенный тренинг), направленные на эмоциональную разрядку и осознание поведенческих реакций; в фазе резистенции на первый план выходят арт- и музыкотерапия, а также групповая поведенческая работа, способствующая интеграции опыта и снижению зависимости от внешних оценок; на стадии истощения критически значимы личностно-ориентированная терапия и сочетание групповых с индивидуальными форматами, восстанавливающие коммуникативную компетентность, временную ориентацию и доступ к внутренним ресурсам. Такая этапность гарантирует, что помощь будет не только симптоматической, но и трансформационной, предупреждая переход синдрома в профессиональный кризис.

Успех профилактики невозможен без синергии организационной политики и личной ответственности педагога. Со стороны учреждения необходимы: справедливая система оплаты труда, гибкое планирование нагрузки, создание пространств для эмоциональной разгрузки, поддержка профессиональных сообществ и культивирование доверительного, коллегиального климата. Со стороны специалиста ключевыми становятся стрессоустойчивость, физическое здоровье, способность к рефлексии, гибкое целеполагание, объективная самооценка и осознанное разделение профессиональной и личной идентичности. Развитие внепрофессиональных интересов, хобби, социальных связей и привычки к непрерывному обучению формируют устойчивый «психологический иммунитет», позволяющий сохранять мотивацию и творческий потенциал даже в условиях высокой академической нагрузки[4].

Библиографические ссылки:

1. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности [Текст] / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

2. Бодров, В. А. Профессиональная пригодность и личность профессионала [Текст] / В.А. Бодров // В кн.: Практикум подифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2003.

3. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении [Текст] / В.В. Бойко. - СПб.: Питер, 1999. - 105 с.

4. Водопьянова, Н. Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях [Текст] / Н.Е. Водопьянова. - СПб.: Издательство СПбГУ, 2000. - С.443-463.

5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

6. Китаев-Смык, Л. А., Боброва, Э. С. Социально-психологические проявления стресса и синдром «выгорания личности» [Текст] / Л.А. Китаев Смык, Э.С. Боброва // Активизация личности в системе общественных отношений / Тезисы докладов к VII съезду Общества психологов СССР. – М., 1989. – С. 24-25.

7. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастер производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 117 с.

8. Полунина, О. В. Увлечённость работой и профессиональное выгорание: особенности взаимосвязей [Текст] / О.В. Полунина // Психологический журнал. - 2009. - Т. 30. - № 1. - С. 78-85.

@ Денисов А.В., Девятловский Д.Н., 2026

УДК 378

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ

Ирина Евгеньевна Жаворонкова, Елена Анатольевна Мухамедвалеева

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф.Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье исследуются аспекты организации проектной работы в системе высшего образования. Проведенный теоретический анализ научных и педагогических источников позволил определить ключевые условия для успешного внедрения проектного обучения. К ним отнесены: наличие актуальной учебно-познавательной задачи, интеграция проекта в образовательный процесс, обеспечение самостоятельности студентов, предоставление методической поддержки и разработка четкой системы оценки.

Предлагается детальный семиэтапный алгоритм создания и реализации учебных проектов, охватывающий следующие стадии: выбор темы и формулирование проблемы, определение целей и задач, детальное планирование, непосредственное выполнение, оформление итоговых материалов, презентация и защита проекта, а также финальная оценка результатов.

Кроме того, в работе анализируются дидактические потенциалы разнообразных типов проектов – исследовательских, информационных, ориентированных на практическое применение и творческих – применительно к условиям обучения в вузе. Результаты исследования подтверждают, что активное вовлечение студентов в проектную деятельность стимулирует развитие как общих (универсальных), так и специфических (профессиональных) компетенций.

Ключевые слова:*проектная деятельность, высшее образование, педагогические условия, учебный проект, алгоритм реализации, универсальные компетенции, профессиональные компетенции, ФГОС.*

STUDY OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS OF DIFFERENT COURSES

Irina Evgenevna Zhavoronkova, Elena Anatolyevna Mukhamedvaleeva

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russia

This article examines the organization of project-based learning in higher education. Based on a theoretical analysis of scientific and pedagogical literature, the pedagogical conditions for the effective implementation of project-based learning are explored: the presence of a learning and cognitive problem, compliance with the content of the educational program, student independence, methodological support, and a system of assessment criteria. A seven-step algorithm for developing and implementing an educational project is presented, including selecting a topic and problem, setting goals and objectives, planning, implementation, presentation of results, defense, and evaluation of results. The didactic potential of various project types (research, informational, practice-oriented, and creative) in the context of higher education is revealed. It is established that project-based learning contributes to the development of universal and professional competencies.

Keywords: *project activity, higher education, pedagogical conditions, educational project, implementation algorithm, universal competencies, professional competencies, Federal State Educational Standard.*

В сфере российского высшего образования проектная работа стала неотъемлемой частью образовательного процесса благодаря ряду масштабных федеральных инициатив. К ним относятся программа «Приоритет-2030», федеральный проект «Платформа университетского технологического предпринимательства», программа «Стартап как диплом» и проект «Передовые инженерные школы» [11]. Заложенные в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования принципы направлены на развитие как универсальных, так и профессиональных навыков студентов, в том числе на формирование компетенций, необходимых для успешной проектной деятельности [15].

Проектная работа признаётся ведущей педагогической методикой для развития универсальных учебных действий, метапредметных навыков и ключевых компетенций XXI века. Среди них: самостоятельность, критическое мышление, умение работать в команде и эффективно применять знания на практике [10]. В зависимости от доминирующего вида деятельности Е.С. Полат выделяет пять типов проектов: исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные и практико-ориентированные [10]. Каждый из них обладает специфическими дидактическими возможностями: исследовательские проекты формируют научное мышление, творческие развивают креативность, информационные – информационную культуру, практико-ориентированные – прикладные умения и связь теории с практикой. На практике проекты часто носят смешанный характер, сочетая элементы разных типов, что требует от педагога гибкости в их организации [10].

Тем не менее, на практике многие преподаватели сталкиваются с трудностями в организации студенческих проектов. Часто не хватает чёткого понимания педагогических условий, отсутствует унифицированный подход к разработке проектов, а также не разработаны адекватные критерии оценки достигнутых результатов.

Существующая проблема заключается в том, что, несмотря на законодательное закрепление проектной деятельности в образовательных стандартах, её практическая реализация в вузах не всегда достигает желаемой эффективности. Преподаватели зачастую испытывают сложности с планированием проектной работы, выбором актуальных тем, определением последовательности этапов и установлением критериев для оценки конечных результатов [1].

Данная статья ставит целью выявить необходимые педагогические условия и предложить унифицированный алгоритм для повышения результативности проектной деятельности в системе высшей школы.

Проектная деятельность в высшем образовании представляет собой целенаправленный, ограниченный по времени процесс, результатом которого является создание уникального продукта или решение социально или личностно значимой проблемы. Этот процесс требует от обучающихся самостоятельной поисковой, исследовательской и творческой активности под руководством преподавателя-фасилитатора, завершаясь представлением достигнутого результата [10]. Е.С. Полат определяет метод проектов как педагогическую технологию, объединяющую исследовательские, поисковые, проблемные и творческие методы [9].

И.С. Сергеев предлагает запоминающуюся метафору «пяти П» для характеристики сути проекта: проблема, проектирование (планирование), поиск информации, продукт, презентация. К этому добавляется шестое «П» – портфолио, содержащее все рабочие материалы проекта [14].

Психологической основой проектной деятельности в вузах является деятельностный подход, разработанный С.Л. Рубинштейном, Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым [3, 13]. В его рамках деятельность выступает как ключевая форма человеческой активности, направленная на трансформацию внешнего мира и самого индивида. С.Л. Рубинштейн первым выделил предметную деятельность в качестве объекта психологического изучения, сформулировав принцип единства сознания и деятельности, согласно которому сознание не только отражается, но и формируется в процессе деятельности [13].

Для понимания проектной деятельности важно положение А.Н. Леонтьева о структуре деятельности, включающей потребности, мотивы, цели, действия и операции [6]. Ведущим психическим механизмом, обеспечивающим успешность проектной деятельности, является планирующая функция мышления. С.Л. Рубинштейн отмечал, что «мышление принимает на себя функции планирования» [13]. Л.С. Выготский связывал зарождение планирующей функции мышления с эгоцентрической речью, которая трансформируется в функцию планирования и регуляции будущего действия [3].

Ключевым фактором эффективности проектного обучения является внутренняя мотивация студентов, которая возникает при работе над личностно значимой проблемой [11]. Добровольное выполнение проектных задач свидетельствует о наличии такой мотивации, что является необходимым условием для успешности обучения [9].

Для эффективной организации проектной деятельности в высшем учебном заведении необходимо создать ряд педагогических предпосылок. Анализ научной литературы и нормативных документов позволяет выделить следующие фундаментальные условия.

Первое условие – наличие учебно-познавательной проблемы, значимой для студентов и связанной с содержанием изучаемой дисциплины. Проект не должен сводиться к простому воспроизведению информации или подготовке реферата. Его содержание должно предполагать исследование, анализ, поиск решения проблемы или создание практического продукта [10].

Второе условие – соответствие проекта содержанию образовательной программы и уровню подготовки студентов. Проектная деятельность должна органично включаться в учебный процесс и дополнять изучение дисциплины, не нарушая логику освоения учебного материала [8].

Третье условие – создание условий для самостоятельности обучающихся. В проектной деятельности студент выступает активным субъектом образовательного процесса: самостоятельно планирует работу, ищет информацию, анализирует данные, принимает решения и представляет результаты своей деятельности [14]. Педагог призван балансировать поддержку и предоставление свободы, постепенно увеличивая ответственность учащихся [5].

Четвёртое условие – наличие методического сопровождения. Студенты должны быть ознакомлены с требованиями к проекту, этапами выполнения работы, критериями оценки и правилами оформления результатов [7]. Недостаточная методическая поддержка может привести к формальному выполнению заданий и снижению качества проектной деятельности.

Пятое условие – реализация принципов проектной деятельности. Организация проектной деятельности базируется на системе дидактических принципов, которые отражают специфику проектного обучения и отличают его от традиционных методов преподавания [1, 2]. Ключевыми принципами являются: самостоятельности, проблемности, направленности на результат, коллегиальности, интериоризации, активности и сознательности, ответственности и завершённости, личностной значимости [18].

К основным требованиям к организации проектной деятельности в вузе относятся: соответствие проекта образовательным целям дисциплины, практическая или исследовательская значимость темы, наличие конкретного результата или продукта деятельности, самостоятельный характер работы студентов, поэтапная организация деятельности, возможность публичного представления результатов, наличие критериев оценки проекта [10, 16].

Переходя от рассмотрения общих педагогических условий к практическим вопросам организации, необходимо предложить чёткую последовательность действий, которой могут следовать как преподаватели, так и студенты. Такой алгоритм позволяет систематизировать проектную работу, избежать хаотичности и обеспечить достижение запланированных образовательных результатов. Основываясь на обобщении теоретических концепций, представленных в источниках, был разработан семиэтапный механизм для создания и реализации учебных проектов[5, 7, 10, 14]. Данный подход применим к образовательным программам различной направленности: гуманитарной, естественнонаучной и технической.

Первый этап – выбор темы и определение проблемы. Преподаватель задаёт общее направление работы в рамках учебной дисциплины, предлагая возможные темы или инициируя обсуждение проблем. Как отмечает Е.С. Полат, тема должна быть релевантной для обучающихся, отвечать их интересам и находиться в зоне их ближайшего развития [10]. При выборе темы важно учитывать актуальность проблемы, соответствие содержания проекта учебной дисциплине, уровень подготовки студентов, практическую значимость предполагаемого результата и возможность реализации проекта в установленные сроки [8].

Второй этап – постановка цели и задач проекта. Цель отражает предполагаемый итог деятельности, а задачи конкретизируют основные направления работы [14]. На данном этапе преподаватель помогает студентам корректно сформулировать цель и задачи проекта, определить объект и предмет исследования, а также подобрать методы работы.

Третий этап – планирование проектной деятельности. Студенты совместно с преподавателем определяют последовательность выполнения действий, распределяют обязанности (при групповой работе), устанавливают сроки выполнения отдельных этапов проекта и выбирают методы исследования [2]. Грамотное планирование позволяет организовать работу студентов, рационально распределить время, определить необходимые ресурсы и избежать хаотичности в выполнении проекта [7].

Примерный план реализации учебного проекта включает: подготовительный этап (выбор темы, постановка цели и задач – 1 неделя), теоретический этап (изучение научной литературы – 1–2 недели), практический этап (сбор и обработка данных – 1 неделя), аналитический этап (анализ результатов – 1 неделя) и заключительный этап (подготовка презентации и защита проекта – 1 неделя) [10].

Четвёртый этап – реализация проекта. Основной этап проектной деятельности связан с непосредственным выполнением проекта. Студенты осуществляют поиск и анализ информации, проводят исследование, оформляют результаты и создают итоговый продукт проекта [6]. В зависимости от специфики проекта студенты могут использовать различные методы: анкетирование, наблюдение, эксперимент, анализ научной литературы, сравнительный анализ, методы обработки статистических данных [8]. Во время реализации проекта преподаватель осуществляет консультативное сопровождение: помогает корректировать ход работы, консультирует по вопросам обработки информации, контролирует соблюдение сроков выполнения проекта, оказывает методическую поддержку [14]. При этом важно сохранять самостоятельный характер деятельности студентов, поскольку именно самостоятельность является одним из ключевых принципов проектного обучения [9].

Пятый этап – оформление результатов проекта. После завершения исследовательской работы студенты приступают к оформлению результатов. Итоговый продукт должен отражать содержание проведённой работы, полученные результаты и выводы [10]. Формы представления результатов могут быть различными: презентация, аналитический отчёт, информационный буклет, видеоролик, рекомендации, электронный ресурс, макет, сайт [5]. При оформлении проекта необходимо соблюдать требования к структуре работы: титульный лист, содержание, введение, основная часть, выводы, список использованных источников, приложения [16].

Шестой этап – презентация и защита проекта. Публичная защита является кульминацией проектной деятельности [10]. Студенты представляют результаты своей работы, демонстрируют итоговый продукт, обосновывают выводы и отвечают на вопросы аудитории [14]. Защита проекта способствует развитию коммуникативных навыков, навыков публичного выступления, способности аргументировать собственную позицию, а также навыков самоанализа и рефлексии. Формы презентации могут быть разнообразными: мультимедийные презентации, выставки, мастер-классы, доклады, театрализованные постановки [4]. При защите проекта оценивается не только содержание работы, но и качество выступления, логичность изложения материала, способность отвечать на вопросы и степень самостоятельности выполнения проекта [7].

Седьмой этап – оценка результатов проектной деятельности. Оценивание должно быть комплексным и учитывать как итоговый продукт, так и процесс выполнения проекта [10]. Критериями оценки могут выступать: актуальность темы проекта, соответствие содержания поставленным целям и задачам, самостоятельность выполнения работы, качество анализа информации, практическая значимость результатов, уровень оформления проекта, качество публичной защиты [7]. Кроме оценки преподавателя, целесообразно использовать элементы самооценки и взаимооценки участников проектной деятельности [14]. Это способствует развитию рефлексивных навыков и формированию ответственности за результаты собственной работы [18].

Проведённое теоретическое исследование позволяет сформулировать ряд обоснованных выводов относительно организации проектной деятельности в системе высшего образования.

Во-первых, проектная деятельность зарекомендовала себя как эффективная педагогическая технология, имеющая глубокие психолого-педагогические основания. Деятельностный подход С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева выступает теоретическим фундаментом, в рамках которого ключевое значение приобретают планирующая функция мышления, интериоризация внешних действий во внутренний план и внутренняя мотивация обучающихся[3, 6, 13]. Нормативное закрепление проектной деятельности в ФГОС и федеральных проектахподтверждает её значимость на государственном уровне[11, 15, 17].

Во-вторых, эффективность проектной деятельности в вузе напрямую зависит от соблюдения пяти основных педагогических условий: наличие учебно-познавательной проблемы, соответствие содержанию образовательной программы и уровню подготовки студентов, обеспечение самостоятельности обучающихся, наличие полноценного методического сопровождения, а также реализация системы дидактических принципов проектного обучения (самостоятельности, проблемности, направленности на результат, коллегиальности, интериоризации, активности и сознательности, ответственности и завершённости, личностной значимости) [1, 2, 18].

В-третьих, представленный в статье семиэтапный алгоритм (выбор темы и проблемы, постановка цели и задач, планирование, реализация, оформление результатов, презентация и защита, оценка) представляет собой универсальную методическую основу, которая может быть адаптирована под специфику любой дисциплины – гуманитарной, естественнонаучной или технической – а также под уровень подготовленности студентов и имеющиеся временные ресурсы.

В-четвёртых, различные типы проектов – исследовательские, информационные, практико-ориентированные и творческие – обладают специфическими дидактическими возможностями и могут быть интегрированы в образовательный процесс высшей школы в зависимости от поставленных целей[10]. На практике проекты часто носят смешанный характер, что требует от преподавателя гибкости и умения комбинировать элементы разных типов [10].

Таким образом, системная реализация проектной деятельности в высшем образовании, опирающаяся на выделенные педагогические условия и предложенный семиэтапный алгоритм, позволяет эффективно интегрировать проектную работу в учебный процесс по любой направленности подготовки и целенаправленно формировать как универсальные, так и профессиональные компетенции обучающихся.

Библиографические ссылки:

1. Бенгина, Т. А. Способы мотивации проектной деятельности обучающихся / Т. А. Бенгина, Л. В. Лиманова. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2025. – Т. 27, № 1. – С. 17–22.

2. Бернавская, М. В. Модель фасилитированного проектного обучения с применением нейросетевых технологий в техническом вузе / М. В. Бернавская, Н. А. Клещева. – Текст : непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – № 1. – С. 340–353.

3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с. – Текст : непосредственный.

4. Килпатрик, У. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / У. Х. Килпатрик. – Ленинград : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с. – Текст : непосредственный.

5. Копылова, В. В. Метод проектов как современная педагогическая технология: определения и основные функции / В. В. Копылова. – Текст : непосредственный // European Science Review. – 2016. – № 11-12. – С. 47–50.

6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с. – Текст : непосредственный.

7. Машкрина, О. В. Организация проектной деятельности учащихся в рамках реализации ФГОС ООО / О. В. Машкрина, Т. П. Хисамова. – Текст : электронный // Вопросы Интернет Образования. – 2014. – № 118. – URL: https://vio.uchim.info (дата обращения: 11.05.2026).

8. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении / Н. Ю. Пахомова. – Москва : Аркти, 2021. – Текст : непосредственный.

9. Полат, Е. С. Метод проектов / Е. С. Полат. – Текст : непосредственный // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 томах / под редакцией В. В. Давыдова. – Москва : Большая российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – С. 566.

10. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров , под редакцией Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2009. – 272 с. – Текст : непосредственный.

11. Программа «Приоритет-2030» : официальный сайт. – URL: https://priority2030.ru (дата обращения: 11.05.2026). – Текст : электронный.

12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с. – Текст : непосредственный.

13. Сергеев, И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И. С. Сергеев. – 4-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : АРКТИ, 2007. – 80 с. – Текст : непосредственный.

@ Жаворонкова И.Е., Мухамедвалеева Е.А., 2026

УДК 378

ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Ульяна Сергеевна Донская
Научный руководитель: Оганнисян Л.А., канд. пед. наук, доцент

АПП, ЮФУ «Южный Федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

В статье рассматривается трансформация системы образования в условиях глобальной цифровизации. Анализируются ключевые тенденции, такие как переход к смешанному и дистанционному обучению, использование технологий искусственного интеллекта и анализа больших данных для персонализации образовательных траекторий. Особое внимание уделяется изменению роли педагога, который из транслятора знаний становится фасилитатором и наставником в цифровой среде.

Ключевые слова: *цифровизация, электронное обучение, цифровое образование, информационно-коммуникационные средства обучения, образовательная система.*

EDUCATION IN THE AGE OF DIGITALIZATION

Ulyana Sergeevna Donskaya
Scientific supervisor: HovhannisyanL.A., PhD in Pedagogy, Associate Professor

APP, SFU "Southern Federal University", Rostov-on-Don, Russian Federation

The article examines the transformation of the education system in the context of global digitalization. Key trends are analyzed, such as the shift to blended and distance learning, the use of artificial intelligence technologies and big data analytics for personalizing educational trajectories. Special attention is paid to the changing role of the teacher, who is transforming from a transmitter of knowledge into a facilitator and mentor in the digital environment.

Keywords: *digitalization, e-learning, digital education, information and communication learning tools, educational system.*

Современный этап социально-экономического развития, определяемый макропроцессами формирования цифровой экономики и становления общества знания, выступает системным детерминантом глубинной трансформации всех ключевых социальных институтов. Сфера образования, являясь фундаментальным механизмом социокультурной репродукции и инновационного развития, оказывается в эпицентре этих изменений. Цифровизация, вышедшая за рамки сугубо технологического тренда, приобрела характер фактора, инициирующего пересмотр самих основ образовательной парадигмы. Этот процесс носит не инструментальный, а сущностный характер, затрагивая онтологические аспекты педагогической реальности: переопределение целевых ориентиров, трансформацию содержания образования, радикальную модернизацию дидактических методов и организационно-управленческих форм.

В условиях данной системной перестройки особую актуальность приобретает задача комплексного философско-педагогического осмысления происходящих трансформаций. Такой анализ требует диалектического синтеза двух перспектив: ретроспективного обращения к категориальному аппарату и идеям классического педагогического наследия, с одной стороны, и проецирования на образовательный процесс современных теоретических конструктов, порожденных когнитивными науками, теорией коммуникации и социологией знания – с другой. Лишь на стыке этих дискурсов возможно построение целостной картины, позволя-

ющей не просто фиксировать изменения, но и оценивать их импликации для будущего образования как социокультурного феномена.

Центральным операциональным элементом цифровизации образования выступает сфера создания и интеграции в учебный процесс цифровых образовательных ресурсов (ЦОР). Под ЦОР понимается целый спектр дидактически структурированных материалов (от электронных учебников и мультимедийных лекционных курсов до интерактивных симуляторов, видеоконтента и адаптивных систем практических заданий), существующих в цифровом формате и распределенных посредством сетевых инфраструктур. Их дидактический потенциал выходит далеко за пределы простой замены бумажных носителей информации. Грамотно спроектированные ЦОР обладают собственным мощным развивающим воздействием, поскольку они позволяют реализовывать принципы персонализации, гибко адаптируясь к индивидуальным образовательным траекториям и познавательным потребностям обучающихся [5]. Также ЦОР обеспечивают условия для интерактивного и полилогического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (обучающийся – содержание, обучающийся – преподаватель, обучающийся – обучающийся), что является ключевым для формирования критического мышления и компетенций сотрудничества. ЦОР существенно расширяют дидактический арсенал за счет включения визуализаций, моделирования сложных процессов и организации виртуальных практик, повышая тем самым наглядность, вовлеченность и, как следствие, продуктивность усвоения знаний.

Теоретико-методологический фундамент современного цифрового образования представляет собой не разрыв с предшествующей педагогической традицией, но результат ее диалектической эволюции и адаптации к новым технологическим реалиям. Его формирование происходит посредством синтеза классических психолого-педагогических концепций, обретающих новое инструментальное воплощение в цифровой среде, и оригинальных теоретических подходов, возникших в ответ на вызовы сетевого общества.

Ключевые парадигмы XX века получают операциональное переосмысление через призму цифровых технологий. Так, культурно-историческая теория Л.С. Выготского, а именно концепт «зоны ближайшего развития» (ЗБР), трансформируется из метафорической модели в инженерный принцип построения адаптивных обучающих систем. Современные платформы, основанные на алгоритмах искусственного интеллекта и образовательной аналитики, берут на себя функции интеллектуального посредника, осуществляя точную диагностику актуального уровня развития обучающегося и алгоритмически конструируя персонализированную последовательность учебных препятствий и поддерживающих «строительных лесов» (скаффолдинга), что обеспечивает движение в пределах индивидуальной ЗБР [2]. Аналогично, теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина находит свое прямое технологическое воплощение в архитектуре цифровых обучающих модулей, симуляторов и тренажеров. Заложенная в ней строгая последовательность этапов — от создания ориентировочной основы действия и его материализованного выполнения до интериоризации и перехода в умственный план — идеально соответствует логике программирования интерактивных сценариев, позволяя управляемо формировать умственные операции через серию внешних, цифрово опосредованных действий.

Одновременно цифровая среда, характеризующаяся избыточностью, изменчивостью и распределенностью информации, порождает потребность в новых объяснительных моделях. Наиболее релевантной из них стал коннективизм (Дж. Сименс, С. Даунс), позиционируемый как теория обучения для цифровой эпохи. Коннективизм осуществляет существенный эпистемологический сдвиг: знание понимается здесь не как статичная внутренняя сущность, а как процесс навигации и установления связей в динамичных сетевых ландшафтах. Обучение трактуется как формирование и укрепление связей между разнородными узлами информации — людьми, базами данных, сообществами, алгоритмами. В этой парадигме ключевой компетенцией становится способность создавать, поддерживать и распознавать релевантные связи, что превосходит по значимости простое накопление фактов. Соответственно, роль педагога

радикально переопределяется: из транслятора готового знания он превращается в архитектора обучающих сред, куратора информационных потоков и фасилитатора сетевого взаимодействия, а контроль над процессом познания смещается в сторону обучающегося, выстраивающего свою персональную учебную сеть [6].

На основе синтеза классических дидактических подходов и современных концепций цифрового обучения можно выделить несколько системообразующих тенденций, определяющих трансформацию образовательной парадигмы. Во-первых, это утверждение гибридных (смешанных) форматов как новой нормы организации учебного процесса. Данный тренд представляет собой не просто техническое совмещение очных и дистанционных элементов, а педагогически обоснованную интеграцию, реализуемую через такие модели, как «ротация станций», «лабораторная ротация» и «перевернутый класс». Их ключевое преимущество заключается в структурной реорганизации образовательного времени и пространства: трансляция знаниевого контента выносится в асинхронный онлайн-сегмент, что позволяет высвободить ресурс аудиторного взаимодействия для интенсификации коллективной познавательной деятельности, углубленной дискуссии, решения кейсов и проектной работы, тем самым реализуя принципы социального конструктивизма и деятельностного подхода [4]. Во-вторых, наблюдается поступательное движение к углубленной персонализации обучения, технологическим фундаментом для которой выступают средства образовательной аналитики (Learning Analytics) и алгоритмы на основе искусственного интеллекта. Эти инструменты позволяют осуществлять непрерывный мониторинг образовательной деятельности, выявляя индивидуальные паттерны восприятия, когнитивные стили, оптимальный темп освоения материала и зоны академического риска для каждого обучающегося. На этой основе становится возможным переход от унифицированных учебных планов к динамическим адаптивным траекториям, которые, по сути, операционализируют идею Л.С. Выготского об обучении в «зоне ближайшего развития» на новом технологическом уровне. В-третьих, цифровизация выступает катализатором развития инклюзивного образования, создавая технологические условия для снижения физических, пространственных и сенсорных барьеров [3]. Применение специализированных ассистивных технологий — синтезаторов речи, скринридеров, адаптивных интерфейсов, средств дополненной и виртуальной реальности — позволяет кастомизировать способы представления информации и формы учебного взаимодействия для лиц с ограниченными возможностями здоровья и иных социально уязвимых групп, тем самым воплощая принцип равных образовательных возможностей. Наконец, формируется новая цифровая дидактика, характеризующаяся расширением методологического арсенала. Традиционная лекционно-семинарская система обогащается методами, адекватными цифровой культуре и когнитивным особенностям современных обучающихся: геймификацией, микрообучением, проектными практиками в виртуальных средах и с использованием облачных сервисов, что направлено на развитие навыков критического мышления, коллаборации и креативности.

Однако процесс цифровой трансформации образования отнюдь не лишен имманентных противоречий и системных рисков. Одним из наиболее значимых вызовов остается проблема цифрового неравенства, которое в современном контексте проявляется не столько в дифференциации доступа к аппаратно-программным средствам, сколько в глубоком разрыве уровней цифровой компетентности как среди обучающихся, так и в педагогическом сообществе. Это создает реальную угрозу усугубления социальной и академической сегрегации, когда технологическое преимущество одних групп приводит к их ускоренному развитию. В этой связи, как справедливо отмечал А.Г. Асмолов, актуальной задачей становится формирование не только «цифровых кентавров» — эффективных симбиозов человека и машины, — но, что критически важно, «учителей-кентавров», способных к глубокой методологической интеграции технологических инструментов в гуманистическую педагогическую практику [1]. Параллельно существует устойчивый разрыв между стремительной динамикой технологического развития и способностью образовательной системы к их своевременному осмыслению, дидактической адаптации и методически грамотной интеграции, что порождает рис-

ки технологического детерминизма, когда инструмент подменяет собой цель. Наиболее же фундаментальный риск лежит в антропологической плоскости — опасность дегуманизации образовательного процесса, подмены живого, эмоционально насыщенного и воспитательно значимого диалога между педагогом и учеником обезличенным взаимодействием с интерфейсом. Это прямо противоречит гуманистическим основам педагогики, сформулированным в трудах В.А. Сухомлинского и других классиков, акцентирующим непреходящую ценность личностного контакта, воспитательного со-бытия и духовно-нравственного измерения обучения.

Таким образом, образование в эпоху цифровизации переживает сложный и неоднозначный процесс трансформации. С одной стороны, цифровые технологии открывают беспрецедентные возможности для реализации идей классиков педагогики об индивидуальном и деятельностном подходе. С другой — порождают новые теоретические модели и ставят перед обществом принципиально новые вызовы.

Библиографические ссылки:

1. Асмолов, А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы / А. Г. Асмолов. — Москва: Просвещение, 2012. — 447 с.

2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — 5-е изд., испр. — Москва: Лабиринт, 1999. — 352 с.

3. Мережко Е.Г., Томаровская И.Н., Ефанова Е.А. Использование цифровых образовательных ресурсов и мобильного электронного образования в условиях реализации ФГОС для детей с ОВЗ // Молодой ученый. 2020. № 5 С. 316–318.

4. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Киев: Радянська школа, 1974. — 288 с.

5. Крутова И.А., Кириллова Т.В., Стефанова Г.П., Прояненкова Л.А. КОНЦЕПЦИЯ П.Я. ГАЛЬПЕРИНА В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6-1. ; URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32191 (дата обращения: 28.10.2025).

6. Ютехт, Дж., Келлер Д. Снова становясь актуальным: применение теории коннективизма в современном классе // Критические вопросы образования. 2019. С.107–119.

@ Донская У.С., 2026

УДК 37.091.21

ЭТИКА ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЯ МЕЖДУ ПЕДАГОГОМ И СТУДЕНТОМ

Игорь Александрович Журавлёв, Данил АлексеевичХаритонов, Ирина Николаевна Мирошниченко

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена актуальным вопросам этики интернет-общения в образовательном процессе. Рассматривается влияние моральных норм на взаимодействие между преподавателями и студентами в виртуальной среде. Обсуждаются ключевые аспекты интернет-этикета и их влияние на качество обучения и развитие коммуникативных навыков у студентов. Приводятся рекомендации для создания уважительной и продуктивной коммуникационной среды.

***Ключевые слова**: этика интернет-общения, образовательный процесс, интернет-этикет, вежливость, коммуникационные навыки, пунктуация, символы, дистанционное обучение.*

ETHICS OF ONLINE-COMMUNICATION BETWEEN A TEACHER AND A STUDENT

Igor Alexandrovich Zhuravlev, Danil Alekseevich Kharitonov, Irina Nikolaevna Miroshnichenko

Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article is devoted to topical issues of ethics of Internet communication in the educational process. The influence of moral norms on the interaction between teachers and students in a virtual environment is considered. The key aspects of Internet etiquette and their impact on the quality of education and the development of students' communication skills are discussed. Recommendations are given for creating a respectful and productive communication environment.

***Keywords:** ethics of Internet communication, educational process, Internet etiquette, politeness, communication skills, punctuation, symbols, distance learning.*

С развитием технологий и активным использованием интернета в образовательном процессе становится особенно важным рассмотреть вопросы этики интернет-общения. Виртуальное взаимодействие между преподавателями и студентами имеет свои особенности, которые создают необходимость учитывать моральные и этические нормы. Настоящая статья нацелена на исследование основных аспектов этики интернет-общения, а также на выявление сложностей и рекомендаций по созданию этически устойчивой образовательной среды.

Этикет интернет-общения включает в себя правила и нормы, которые помогают преподавателям и студентам взаимодействовать друг с другом в виртуальной среде. Эти нормы способствуют формированию уважительного отношения и взаимопонимания между участниками образовательного процесса. Существующие правила этикета помогают избежать недопонимания и конфликтов, которые могут возникнуть из-за различий в восприятии и формулировке сообщений.

Какое влияние на учебный процесс оказывает условие соблюдения этики при общении в онлайн-среде?

Общение в мессенджерах или на образовательных платформах помогает быстро распространить важную информацию и делает её максимально доступной для всех [6].Но, при нарушении правил интернет общения, из-за нарушения границ личного пространства возрастает вероятность возникновения психологического давления и эмоционального дискомфорта как у педагогов, так и у учащихся.

Этикет интернет-общения напрямую влияет на качество учебного процесса.Правильное и уважительное взаимодействие создает атмосферу доверия, что способствует более качественному усвоению материала. Студенты, чувствующие поддержку своих преподавателей, более мотивированы к обучению и активному участию в занятиях[5].

Кроме того, соблюдение этикета в интернет-общении помогает студентам развивать важные коммуникационные навыки, которые будут полезны им в будущем. Умение вести себя корректно в виртуальной среде важно для успешной профессиональной деятельности после завершения обучения.

Разберем основные элементы этикета в интернет-общении.

Существует несколько ключевых аспектов, на которые следует обратить внимание как преподавателям, так и студентам в контексте интернет-общения [4].

1. Вежливость и уважение.

Первый и, возможно, самый важный аспект этикета - это вежливость. Вежливость в цифровой среде подразумевает набор коммуникативных правил, которые: подчёркивают признание достоинства собеседника;снижают риск конфликтных ситуаций;создают позитивную атмосферу для обучения.Преподавателям следует использовать приветствия и прощания, а студенты должны проявлять уважение к усилиям своих преподавателей. Важно помнить, что за каждым сообщением стоит человек, и лучше избегать резких и раздражительных комментариев.

2. Четкость и конкретика.

Общение в интернете часто может привести к недопониманию из-за отсутствия невербальных сигналов, таких как тон голоса или мимика. Поэтому важно формулировать свои мысли четко и лаконично, указывая на конкретные вопросы или проблемы. Преподаватели должны давать ясные инструкции и рекомендации, а студенты - задавать конкретные вопросы для прояснения непонятного материала. Типичные ошибки, которые могут вызывать недопонимание в данном случае: указание расплывчатых сроков («в ближайшее время», «на днях», «когда будет готов» и т.п.); сложные по конструкции предложения, в которых легко упустить часть требований; неструктурированный текст; использование общих формулировок без критериев («интересный пример», «хорошая работа» и т.п.)

3. Пунктуальность.

Пунктуальность в онлайн-общении так же важна, как и в личной встрече. Преподаватели должны придерживаться расписания и отвечать на сообщения студентов в возможные сроки. Студенты, в свою очередь, должны соблюдать сроки выполнения заданий и быть внимательными к расписанию встреч и вебинаров.

4. Конфиденциальность и этика.

Обсуждение личных тем и использование конфиденциальной информации должны происходить с учетом этических норм. Преподаватели и студенты должны уважать личное пространство друг друга и избегать использования неуместных или уничижительных выражений.

Таким образом, соблюдение этих правил поможет создать уважительную и прозрачную среду для обучения, снижает вероятность конфликтов и недопониманий, а также способствует эффективному обмену знаниями в онлайн‑пространстве.

Какие рекомендации можно предложить для преподавателей и студентов по улучшению навыков уважительного и этичного общения в рамках онлайн-среды?

Для создания более эффективной и уважительной среды интернет-общения полезно следовать некоторым рекомендациям[2].

1. Установите свои правила общения.

Преподаватели должны четко обозначить нормы поведения в своих курсах, чтобы студенты знали, чего от них ожидают. Это может включать в себя структурированные правила общения и рекомендации по тому, как задавать вопросы и обсуждать темы.

2. Be an active listener («Будьте активным слушателем»).

Важно не просто обмениваться сообщениями, но и уметь внимательно слушать и учитывать точку зрения собеседника. Это касается не только восприятия информации, но и способности получить обратную связь от студентов.

3.Реагируйте на критику конструктивно.

Преподаватели должны понимать, что конструктивная критика со стороны студентов может быть полезной и способствовать улучшению учебного процесса. Студенты также должны уметь выражать свои предложения и замечания корректно[1].

4.Установите систему обратной связи для решения возникающих вопросов и жалоб.

Не менее значимую роль в интернет-общении имеет используемая сторонами общения пунктуация. Разберем, в чем заключается ее роль и какие существуют правила в ее применении.

Пунктуация в интернет-общении играет важную роль, способствуя ясности, эмоциональной окраске и интерпретации сообщений.

Вот основные аспекты её влияния[3]:

1.Эмоциональная окраска:

Восклицательные знаки (!):они могут передавать восторг, удивление или даже раздражение. Например, «Классно!» выражает положительные эмоции, в то время как «Ах ты!» может указывать на недоумение или злость.Вопросительные знаки (?): эти знаки сигнализируют о том, что вопрос открыт и требует ответа, а также могут передавать иронию или сомнение в зависимости от контекста.

2.Ясность и структурирование:

Использование запятых и тире помогает организовать текст, что облегчает его восприятие. Например, фраза «Поехали в кино, потом поужинаем» (с запятой) читается проще, чем «Поехали в кино потом поужинаем». Правильная пунктуация помогает избежать неоднозначностей. Фразы «Давайте потанцуем, Маша!» и «Давайте, потанцуем Маша!» имеют разный смысл из-за различий в пунктуации.

3.Неопределенность и дистанция:

Кавычки могут использоваться для обозначения иронии или сарказма. Например, «Я «забыл» сделать домашку» может подразумевать, что на самом деле человек не забыл.

Элипсис (...) часто обозначает замешательство, незаконченные мысли или ожидание продолжения, создавая атмосферу неопределенности.

4. Скобки () и []:

Скобки часто используются для уточнения или добавления информации. Например, «Я купил книги (научную фантастику и детективы)» позволяет читателю понять, какие именно книги имел в виду собеседник.

Квадратные скобки [] могут использоваться для вставки комментариев либо для указывания на несоответствие. Например, «Она была настолько счастлива [наверное]» выражает сомнение в правдивости утверждения.

5.Многократные восклицательные знаки и вопросительные знаки:

Использование нескольких восклицательных знаков, например «Классно!!!», подчеркивает эмоциональную насыщенность и может указывать на сильные положительные эмоции.

Аналогично, несколько вопросительных знаков, таких как «Что происходит??», могут указывать на растерянность или недоумение.

6.Тире (—):

Тире может использоваться для создания паузы в предложении или для подчеркивания. Например, «Я не уверен — может быть, стоит попробовать?» создает драматический эффект и подчеркивает сомнение.

7.Пробел (или отсутствие пробела):

Иногда отсутствие пробелов между словами или их чрезмерное использование может передать определенное отношение. Например, «тыкмучаю» может означать, что кто-то торопится или находится в стрессе.

8.Символы, такие как @ и #:

Символ «@» используется для упоминания пользователей, например, «@Иван, как дела?», что позволяет сразу привлечь внимание конкретного человека.Хэштеги (#) часто применяются для обозначения тематики сообщения, упрощая поиск и категоризацию, например, «#путешествия».

Данные примеры иллюстрируют, как разнообразие пунктуации и символов в интернет-общении помогает передавать эмоции, уточнять информацию и структурировать текст, делая его более выразительным и понятным.

Подводя итог, можно сделать вывод, что соблюдение этики интернет‑ общения в образовательном процессе - необходимое условие для создания эффективной и комфортной учебной среды. Этические нормы напрямую влияют на качество обучения и взаимодействие между преподавателями и студентами. Этикет интернет-общения играет критическую роль в образовательном процессе, особенно в условиях дистанционного обучения. Преподаватели и студенты, соблюдающие нормы вежливости, уважения и четкости, могут значительно повысить качество взаимодействия и добиться лучших результатов в обучении. Понимание и использование принципов этикета помогут создать продуктивную и доверительную атмосферу, способствующую обучению и развитию.

Библиографические ссылки:

1. Розен, Л. «Коммуникация в образовательной23:24среде: от традициипрактике». Издательство «Образование и наука». 2020.

2. Кузнецова, А. В. «Этикет в виртуальной коммуникации: теория и практика». Издательство «Научный мир». 2021.

3. Смирнов, И. «Цифровые навыки для образовательной среды». Издательство«Педагогика и просвещение». 2022.

4. Гуторова Н. А. «Особенности общения преподавателя и студента в социальных сетях: этический аспект» [Электронный ресурс].URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obscheniya-prepodavatelya-i-studenta-v-sotsialnyh-setyah-eticheskiy-aspekt/viewer (Дата обращения: 19.04.2026).

5. Каликина Е. В. «Этические нормы педагогического общения в информационной среде»[Электронный ресурс].URL: https://infourok.ru/eticheskie-normy-pedagogicheskogo-obsheniya-v-informacionnoj-srede-5201261.html (Дата обращения: 17.04.2025).

6. «Как учителю общаться с учениками в интернете»[Электронный ресурс].URL: https://prof.sferum.ru/communication_between_teachers_and_students (Дата обращения: 17.04.2026).

@Журавлёв И.А., Харитонов Д.А., Мирошниченко И.Н. 2026

УДК 373.02(045)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

Зайцева Алина Ивановна
Научный руководитель – Наталья Валентиновна Винокурова

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Российская Федерация

В статье рассматривается проблема формирования социокультурного опыта младших школьников посредством внеурочной деятельности при активном взаимодействии семьи и школы. Анализируются теоретические подходы к определению понятия «социокультурный опыт», раскрывается потенциал внеурочной деятельности как пространства социального становления личности. Особое внимание уделяется формам и способам вовлечения родителей в совместную внеурочную деятельность, способствующим укреплению детско-родительских отношений и успешной социализации младших школьников.

***Ключевые слова**: социокультурный опыт, внеурочная деятельность, младшие школьники, взаимодействие семьи и школы, социализация, совместная деятельность.*

FORMATION OF THE SOCIO-CULTURAL EXPERIENCE OF YOUNGER SCHOOL-CHILDREN IN THE CONTEXT OF FAMILY AND SCHOOL INTERACTION

Zaytseva Alina Ivanovna
Supervisor - Natalia Valentinovna Vinokurova

Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia

The article discusses the problem of forming the sociocultural experience of primary school students through extracurricular activities with active interaction between the family and the school. It analyzes theoretical approaches to defining the concept of "sociocultural experience" and reveals the potential of extracurricular activities as a space for social development of the individual. Special attention is paid to the forms and methods of involving parents in joint extracurricular activities, which contribute to strengthening child-parent relationships and successful socialization of primary school students.

***Keywords:**sociocultural experience, extracurricular activities, younger schoolchildren, family-school interaction, socialization, and joint activities.*

В эпоху социокультурных перемен особого внимания заслуживает то, как растет новое поколение и какой багаж знаний об обществе оно выносит. Младший школьный возраст – этап, когда закладываются самые важные основы: от нравственных принципов и понимания своего места в мире до готовности прийти на помощь и работать в команде.

В современной педагогической науке сущностное содержание социокультурного опыта личности – это знания, представления, понятия о предметах, в которых материализован опыт человечества, способы познания и выполнения действий (умственных и практических), составляющие культурно-духовное наследие, эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, жизненные стереотипы) [9, с.319].

Теоретическое осмысление вопросов формирования социокультурного опыта нашло отражение в работах многих исследователей. Значительный вклад в разработку данной проблематики внесли А. В. Бутов,С. А. Денисова, Е. И. Редковниковаи другие[2;4;9].

В их исследованиях раскрываются различные аспекты социального становления личности, условия и механизмы приобретения социального опыта в образовательном процессе.

Как показали исследования Е.И. Редковниковой, развитие социально-культурной компетенции напрямую зависит от включенности школьников в социокультурную деятельность.Онапришла к выводу, что прочнее всего эти навыки формируются именно во внеурочной работе[9, с. 320].

Внеурочная деятельность обладает значительным потенциалом для формирования социокультурного опыта младших школьников. В отличие от урочной деятельности, регламентированной жесткими временными рамками и содержательными стандартами, внеурочная деятельность предоставляет больше возможностей для погружения в реальные социальные практики. Участие в социальных проектах, волонтерских акциях, экологических десантах позволяет детям не только получать знания о социальной действительности, но и включаться в социальные отношения. О. В. Лингевич отмечает, что «внеурочная деятельность – это последовательная и целенаправленная образовательно-воспитательная деятельность, реализующаяся в формах, в большинстве своём отличных от классно-урочных, и ориентированная на многогранное выявление индивидуальных способностей учащихся, формирование интереса к различным видам деятельности, развитие навыков самоорганизации свободного времени» [6, с. 31].

Данный термин используется для обозначения всех форм активности, которые происходят вне рамок основного учебного плана и предназначены для развития образовательных, социальных и культурных компетенций обучающихся.

Эффективность формирования социокультурного опыта младших школьников во внеурочной деятельности во многом определяется характером взаимодействия семьи и школы. При этом важно, чтобы родители выступали не пассивными наблюдателями, а активными участниками образовательного процесса.

Федеральная образовательная программа начального общего образования предусматривает различные формы взаимодействия с родителями: создание представительных органов родительского сообщества, тематические родительские собрания, родительские дни, работу семейных клубов, родительских гостиных, проведение тематических собраний по инициативе родителей, родительские форумы.

Опыт работы учителей начальных классов показывает, что вовлечение родителей во внеурочную деятельность может осуществляться по нескольким направлениям:

– участие родителей в подготовке и проведении классных и общешкольных мероприятий: новогодних утренников, спортивных соревнований («Папа, мама, я – спортивная семья»), творческих мероприятий, конкурсов, праздников;

– участие родителей в экскурсиях, походах, выездных мероприятиях;

– создание семейных клубов и родительских гостиных;

– привлечение родителей к профориентационной работе.

Федеральная образовательная программа рекомендует организацию работы семейных клубов, родительских гостиных, предоставляющих родителям, педагогам и обучающимся площадку для совместного досуга и общения, с обсуждением актуальных вопросов воспитания.

Родители, работающие в разных профессиональных областях, могут знакомить детей со своими профессиями, организовывать экскурсии на предприятия, проводить профориентационные занятия. В начальной школе эффективной формой являются занятия «Профессия моего папы», «Кем быть?», встречи с интересными людьми [1;3;7].

Такие формы работы позволяют создать неформальную среду общения, способствуют установлению доверительных отношений между семьей и школой, обеспечивают взаимную поддержку и обмен опытом семейного воспитания.

В ходе исследования нами была предложена новая форма взаимодействия семьи и школы – проект «КЛАССные новости». Он представляет собой модель совместного меди-

атворчества, в которой родители перестают быть сторонними наблюдателями и включаются в процесс как равноправные участники создания общего информационного пространства класса.

Содержание проекта связано с подготовкой регулярных медиавыпусков – видеосюжетов и тематических обзоров, отражающих наиболее значимые события учебной и внеурочной жизни детей. Особенность данной практики заключается в переосмыслении роли родителей: они не ограничиваются фиксацией происходящего, а дополняют школьную хронику материалами из семейного опыта, показывая, как темы, затронутые на уроках (труд, нравственные ценности, культурные традиции), находят продолжение в повседневной жизни.

Такое включение семьи в образовательный процесс помогает уйти от формального характера взаимодействия школы и родителей. У младших школьников формируется более целостное восприятие окружающего мира: они видят, что ценности, обсуждаемые в классе, поддерживаются и в семье. Это усиливает воспитательный потенциал внеурочной деятельности и способствует расширению социокультурного опыта ребёнка за счёт объединения усилий школы и семьи

Разработанная модель взаимодействия семьи и школы наглядно представлена на рисунке 1.

Рисунок 1 **Модель взаимодействия семья-школа**

В качестве конкретного примера реализации проекта «КЛАССные новости» рассмотрим освещение традиционной патриотической акции «Письмо ветерану».

В рамках выпуска новостей обучающиеся класса выступают в роли юных корреспондентов: они берут интервью у одноклассников, показывают процесс создания писем и открыток, рассказывают о том, как прошел классный час, посвященный Дню Победы. Однако уникальность проекта раскрывается именно благодаря включению родительского контента. Родители, выступая соавторами выпуска, дополняют выпуск глубокими личными сюжетами: они создают мини-ролики или фотоподборки, рассказывая о том, как их семья хранит память о предках – показывают семейные альбомы с фотографиями прадедушек и прабабушек, делятся историями их боевого пути, которые не найти в учебниках.

Кроме того, в выпуск интегрируются примеры из реальной повседневной жизни семей: репортаж о том, как семья ежегодно перед майскими праздниками помогает соседу-ветерану навести порядок на приусадебном участке, каждые выходные приносит продукты и оказывает бытовую помощь.

Разработанная модель реализации проекта на примере акции «Письмо ветерану» представлена на рисунке 2.

Рисунок 2**Модель реализации проекта на примере акции «Письмо ветерану»**

Такой формат позволяет младшим школьникам увидеть, что патриотизм и забота о старшем поколении – это не разовое школьное мероприятие, а естественная, непрерывная часть семейного уклада. В результате социокультурный опыт ребенка обогащается не только формальным знанием о празднике, но и осознанием личной причастности семьи к сохранению исторической памяти, что способствует формированию более глубоких нравственных ценностей и уважения к истории своей страны.

Таким образом, формирование социокультурного опыта младших школьников является одной из важнейших задач начального образования. Внеурочная деятельность, обладая значительным воспитательным потенциалом, предоставляет уникальные возможности для погружения детей в реальные социальные практики, освоения культурных норм и традиций, развития коммуникативных навыков и социальной активности.

Взаимодействие семьи и школы выступает необходимым условием эффективности этого процесса. Активное вовлечение родителей во внеурочную деятельность через участие в подготовке и проведении мероприятий, экскурсионную работу, работу семейных клубов и др., позволяет создать единое воспитательное пространство, обеспечивающее преемственность семейного и школьного воспитания.

Как показывают исследования, совместная деятельность родителей и детей во внеурочное время не только обогащает социокультурный опыт младших школьников, но и способствует укреплению детско-родительских отношений, формированию доверительных отношений между семьей и школой. Именно такое сотрудничество, основанное на принципах партнерства и взаимной ответственности, создает оптимальные условия для становления личности младшего школьника, его успешной социализации и полноценного вхождения в социокультурное пространство.

Библиографические ссылки:

1. Анахасян, А. А. Педагогические условия организации социально-культурной деятельности школьников в общеобразовательной организации / А. А. Анахасян. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2025. – № 38 (589). – С. 138-140.

2. Бутов, А. В. Формирование у школьников представлений о родном крае как компонент краеведческого образования / А. В. Бутов. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 46 (336). – С. 391-394.

3. Вишневская, И. В. Проблемы формирования гибких навыков младших школьников во внеурочной деятельности / И. В. Вишневская. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 31.1 (478.1). – С. 20-23.

4. Денисова, С. А. Формирование традиционных нравственных ценностей в начальной школе / С. А. Денисова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 33 (532). – С. 96-98.

5. Калинина, С. А. Патриотическое воспитание младших школьников через различные виды деятельности / С. А. Калинина, Р. Р. Никифорова, Л. Н. Савандеева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 18 (465). – С. 242-245.

6. Лингевич, О. В. К вопросу о становлении понятия «внеурочная деятельность» в России / О. В. Лингевич. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 1 (35). – С. 29-34.

7. Прищепа, С. С. Внеурочная деятельность как средство духовно-нравственного воспитания младших школьников / С. С. Прищепа, А. А. Начкина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2021. – № 48 (390). – С. 438-440

8. Пудовкина, Н. В. Духовно-нравственное воспитание младших школьников на основе православных традиций / Н. В. Пудовкина, Л. П. Нестерова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 4 (108). – С. 813-816.

9. Редковникова, Е. И. Социокультурное воспитание младших школьников в условиях современного образовательного пространства / Е. И. Редковникова. – Текст : непосредственный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – № 25-1. – С. 319-324

@ Зайцева А. И., Винокурова Н. В, 2026

УДК 159.9.078

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ПРОКРАСТИНАЦИЯСТУДЕНТА

Иванова Алена Владимировна, Аболина Елена Олеговна

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В теоретическом исследовании представлен анализ литературы по теме академическаяпрокрастинация, рассмотрены фазы прокрастинации, компоненты, типы, классификации.

Ключевые слова: *прокрастинация, личностные особенности, академическаяпрокрастинация, гендерные различия*

STUDENT ACADEMIC PROCRASTINATION

Ivanova Alyona Vladimirovna, Abolina Elena Olegovna

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The theoretical study presents an analysis of the literature on academic procrastination, examining the phases, components, types, and classifications of procrastination.

Keywords: *procrastination, personality traits, academic procrastination, gender differences*

В современном обществе все более популярным становится феномен прокрастинации. Интерес к нему у исследователей всего мира появился из-за повышающегося научно-технического прогресса, ужесточющихся требований к качеству и сроков сдачи работ.Данное поведение характеризуется откладыванием учебных или рабочих задач. К студентам предъявляются требования в самостоятельности принятия решений, необходимо уметь управлять временем и быть самоорганизованными. Однако, значительная часть студентов имеет трудности с саморегуляцией, что приводит к систематическому откладыванию учебных задач. Это явление приводит к эмоциональному напряжению и к академической неуспеваемости.

В течение последних лет исследования проводились такими отечественными учеными как: Я. И. Варваричева, Е.П. Ильина, М.А. Киселёва, О.С. Виндекера, Т.Л. Сморкалов. Они рассматривают ее с точки зрения мотивационных факторов и волевых характеристик личности. В зарубежной психологии ее изучали такие ученые как К. Лэй, Н. Милграмм, П. Стил, Б. Такмен и др. Они утверждают, что прокрастинация является следствием взаимосвязи с личностными чертами, такими как уровень тревожности, перфекционизм, самооценка и уверенность в себе.

На сегодняшний день такое явление как прокрастинация считается еще недостаточно изученным, в связи, с этим нет единой формулировки этого понятия. Так, большой психологический словарь определяет прокрастинацию как сознательное откладывание выполнение намеченных действий, несмотря на то, что это повлечет за собой определенные проблемы. Для структурирования понятий исследователями было предложено поделить их на три направления:

1. Сознательное откладывание дел и принятия решений (Эллис А., Кнаус В., Милграм Н., Сролофф Б., Бурка Дж., Розенбаум М., Лэй К., Йюен Л., Грекко П.).
2. Иррациональная задержка поведения, сопровождающаяся осознанием неэффективности такого выбора действий (Чиссом Б., Иран-Нежад А., Балкис М., Дуру Е., Юэн Л.).

3. Откладывание выполнения необходимых действий, направленное на реализацию какой-либо иной цели (Варваричева Я. И., Ковылин В. С., Лэй К.)[5].

С каждым годом изучение прокрастинации приводит к появлению новых теорий, объясняющих природу этого явления. На западе она нашла отражение в психоаналитической школе, поведенческой, когнитивной психологии, а также в интегративной теории временной мотивации[4.с 31-37].

Психоаналитическая школа утверждает, что прокрастинация связана с симптомами глубоких переживаний, где она выступает как защитный механизм психики, направленный на борьбу снижение тревоги от столкновения с рабочей, учебной или бытовой задачей. Также сторонники психоаналитической теории рассматривают ее как внутренний конфликт между бессознательными потребностями и внутренним критиком и как бессознательную веру в отсутствии контроля на ситуацией[4.с 31-37].

С точки зрения поведенческой психологии укрепилась идея о том, что откладывание дел закрепляется за счет отсутствия наказания за медлительность и успешного завершения дел за короткое время. Из-за возникающего стресса, тревоги и неприятных эмоций, мозг автоматически тянет человека к привычным, менее трудоемким занятиям или бездействию. Еще принято считать, что люди предпочитают получать быстрое удовольствие от выполняемой работы. В случае долгосрочных целей, задач данная стратегия не находит немедленного удовольствия, что приводит к повышенной тревожности перед выполнением задачи или же потери интереса[5.с 31-37].

Когнитивный подход предложил три основные причины, лежащие в основе прокрастинации:

1. Иррациональные убеждения – человек может находить оправдания или быть в чем-то глубоко убежденным, что приведет к откладыванию дел на неопределенный срок.

2. Заниженная самооценка – откладывание дел дает человеку возможность оттянуть момент его оценки, что даст ему возможность защитить свою уязвимую самооценку.

3. Неспособность принимать самостоятельные решения – исследователи считают, что человеку приходится принимать решения в атмосфере, наполненной конфликтами, пессимистическими установками относительно успеха в выполнении работы. Это порождает сомнения, что он получит удовлетворение, когда работа будет завершена[5.с 31-37].

П. Стил описал теорию временной мотивации. Он утверждал, что прокрастинаторы предпочитают работу, которая принесет им максимум пользы, и избегают ту деятельность, польза от которой будет невысока. Также он говорит о том, что субъективно менее важным кажется выполнение тех дел, для завершения которых есть много времени. Наилучшим образом выполняется та работ, по отношению к которой имеются высокие ожидания и личная заинтересованность прокрастинатора и для выполнения которой мало времени. Поэтому деятельность, которую прокрастинатор счел бесполезной, он заменит на более полезную, по его мнению, сосредотачиваясь на получении удовольствия в настоящем, игнорируя возможность будущих достижений[5.с 31-37].

Дж.Б.Бурка описал определенные фазы, которые проходит типичный прокрастинатор. Далее представлен ряд устойчивых убеждений, которыми руководствуется прокрастинатор в своей деятельности.

1. «На этот раз начну раньше». Прокрастинатор думает, что начнет раньше, но не стремится начать выполнять поставленное задание, надеясь, что все пойдет само собой.

2. «Скоро надо будет начать».Прокрастинатор понимает, что время, когда можно было начать, упущено. На этом этапе возникает беспокойство «не успеть», но до срока сдачи еще далеко и он начинает бездействовать.

3. «А что, если не начну?».Прокрастинатор начинает рассматривать негативные последствия для себя, он начинает задумываться, что произойдет, если он не успеет выполнять поставленное задание в необходимые сроки.

4. «Мне нужно было начать раньше».Прокрастинатор осознает, что время, необходимое для качественного выполнения задания, упущено.

5. «Я делаю все… но». Возрастает уровень беспокойства, но прокрастинатор начинает предпринимать действия не связанные с поставленным заданием. Далее он начинает растрачивать силы в пустую, отвлекаясь на неважную и несрочную работу, убеждая себя в том, что он не может приступить к основной и важной деятельности.

6. «Меня ничего не радует». Прокрастинатор, осознавая сложность, пытается отвлечься и переключается на более интересное занятие.

7. «Надеюсь, никто не узнает». Прокрастинатор, испытывая чувство неловкости и стыда перед окружающими, создает иллюзию собственной продуктивности.

8. «У меня еще есть время». У прокрастинатора появляется слабая уверенность, что будет достаточно для выполнения задания. Когда ситуация становится безнадежной, прокрастинатор продолжает надеяться на отсрочку, с помощью которой успеет выполнить поставленное задание хорошо и в срок.

9. «Со мной что-то не так». Прокрастинатор начинает осознавать, что с ним что-то не так и что ему чего-то не хватает для того, чтобы приступить к началу выполнения задания.

10. Окончательный выбор

– «Не делать». Прокрастинатор смиряется с тем, что он не успевает сделать в срок и уже ничего с этим не поделать.

– «Делать».Прокрастинатор понимает, что откладывать более некуда и со спешностью принимается за выполнения задания.

– «Я больше никогда откладывать не буду!». Эту фразу прокрастинатор повторяет достаточно часто, планируя не ориентироваться на прошлый опыт и не встречаться с испытанными ранее впечатлениями [4. с 24-26].

Анализ зарубежных исследований показывает три основных компонента прокрастинации:

1. Поведенческий – прокрастинация рассматривается как форма научения, как неоднократно подкрепляемое поведение. Это, как правило, тенденция избегать задачи, которые считаются неприятными и отталкивающими. Такое поведение может рассматриваться как способ избежать ответственности или тревоги, связанной с обучением.

2. Когнитивный и эмоциональный – прокрастинация может рассматриваться как результат когнитивных нарушений. Эти особенности проявляются в сложности восприятия и адекватной оценке времени. Также была выявлена связь с эмоциональной сферой: со страхом неудачи и невротизацией; с импульсивностью[5.с 28-29].

Дж. Феррари одним из первых выделил три типа прокрастинации:

1. Прокрастинация в принятии решений, когда человек не может своевременно принять даже самые незначительные решения.

2. Прокрастинация в избегании неприятных задач, когда человек пытается не браться за неприятные для него задачи.

3. Прокрастинация, связанная с активизацией ресурсов организма, когда человек искусственно создает ситуацию «дедлайна»[5.с 24].

В то же время Н. Милграм, Дж. Батори и Д. Моурэр создали другую классификацию, в которой выделили пять основных видов прокрастинации:

1. Бытовая или ежедневная. Когда человек откладывает ежедневные дела.

2. В принятии решений разного масштаба и важности.

3. Невротическая. Когда откладываются важные решения, влияющие на жизнь.

4.Компульсивная. Сочетает в себе два вида прокрастинации: поведенческую и в принятии решений.

5. Академическая. Когда студент откладывает выполнение, как текущих заданий, так и максимально отодвигает подготовку к отчетным мероприятиям[4.с 27].

Считается, что именно учебный процесс характеризуется условиями, в которых чаще всего возникает прокрастинация, приводя к негативным последствиям. Студенческий возраст считается периодом принятия важных решений, максимального сосредоточения сил и возможностей человека, планирование будущего и обучение новому. Однако загруженность и неумение правильно расставлять приоритеты служат почвой для прокрастинации[2].

Академическаяпрокрастинация представляет собой сложный и многогранный процесс, имеющий глубокие корни в личностных особенностях студентов, а также в отношении к учебной деятельности.Она проявляется в основном в подростковом и юношеском возрастах, на этапах получения основного и высшего образования. Осознанное откладывающее поведение зачастую проявляется при выполнении скучных, монотонных дел или неинтересных заданий.

Выделяют две группы факторов детерминирующих осознанное откладывающее поведение в академической сфере: внешние (социально обусловленные) и внутренние (индивидуально- психологические).

К внешним факторам относят:

1. Организационные факторы

– Условия для выполнения домашней работы обучающегося, способствующие концентрации на задании (комфортное рабочее место, хорошее освещение и минимизация отвлекающих факторов).

2. Оценивание задания:

– Зачастую подлежат откладыванию задания неинтересные, скучные, монотонные, слишком легкие или очень сложные.

– Задачи, требующие длительного времени на выполнение.

– Задачи с отложенными сроками результатов на выполнение.

К внутренним факторам относят:

1. Психологические факторы:

– Тип темперамента.

– Личностные характеристики.

2. Индивидуально-психологические – пол и возраст[4. с.20-22].

Ряд исследователей связывает ее с нехваткой саморегуляции и управлением временем. Еще с особенностями мотивационной сферы, в частности с преобладанием мотивации, направленной на избегание неудач, с поверхностными учебными мотивами, недостатком профессионального самоопределения и нарушения смысловой деятельности[3].

Существует множество причин, вызывающих академическую прокрастинацию: учеба, которая не приносит удовольствия и удовлетворения; трудность в выполнении заданий; нечетко поставленные цели и сроки выполнения задач; непонимание, с чего начать, как подступиться к работе; страх потерпеть неудачу; получить неудовлетворительную оценку; неумение правильно организовать свое учебное и внеучебное время – все это способствует возникновению академической прокрастинации. Исследователи склонны считать, что прокрастинация у студентов является следствием личностных особенностей[1.с 345].

Н.Н. Карловская и Р.А. Баранова выделяют несколько личностных аспектов, связанных с академическойпрокрастинацией:

1. Когнитивные аспекты личности (восприятие времени, уровень контроля над событиями).

2. Эмоциональные аспекты (тревожность, страх неудачи, чувство вины).

3. Поведенческие характеристики (неразвитость навыков самоконтроля и учебных умений, беспорядок в делах).

4. Биологические факторы (низкая концентрация внимания, нейротизм)[1.с 345].

Л.Г. Бортникова, О.В. Карина и Д.Б. Петрова в своем исследовании освещают ключевые аспекты, которые помогают понять механизмы прокрастинации и ее связь с эмоциональными и поведенческими характеристиками студентов. Как показали результаты, прокра-

стинация – это не просто вопрос нехватки времени или недостатка мотивации, она глубоко укорена в индивидуальных личностных особенностях, которые варьируются в зависимости от пола[1.с 345].

Многие исследователи выделяют перфекционизм как значительный фактор, способствующий академическойпрокрастинации. Студенты предъявляют высокие требования к себе, боятся совершить ошибку или выполнять задание не на высший балл, что приводит к откладыванию дел до последнего момента.

Иначе говоря, академическаяпрокрастинация в большинстве случаев приводит к затруднению в освоении учебной программы, академическим задолженностям.

Таким образом, теоретический анализ показал, что академическаяпрокрастинация вызвана внутренним напряжением от учебных задач, стремлением к идеальному результату, иллюзиями о том, что времени достаточно до «дедлайна».

Библиографическиессылки:

1. Аникин, А. Н. Прокрастинация в контексте гендерных различий / А. Н. Аникин, Д. Д. Мосинцев, Я. В. Витальева. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 344-346.

2. Болотова, А. К. Временной модус прокрастинации в ретроспективе: виды, предикторы и последствия / А. К. Болотова, А. А. Чевреиди. – Текст: непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2017. – № 4. – С. 101-108.

3. Еремицкая, И. А. Прокрастинация и Самоорганизация у студентов вуза / И. А. Еремицкая, И. В. Андреева. – Текст: непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 3.

4. Жаркова, С. В. Преодоление осознанного откладывающего поведения обучающихся в системе мероприятий по профилактике учебной неуспешности / С. В. Жаркова. — Челябинск : ЧИРО, 2024. — 88 с. — Текст : непосредственный.

5. Ковылин, В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации / В. С. Ковылин. – Текст: непосредственный // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – № 2. – С. 22-41.

6. Тронь, Т. М. Организация, программа и результаты психологической работы по коррекции академической прокрастинации у студентов психологов / Т. М. Тронь. – Текст: непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 6.

@ Аболина Е.О., Иванова А.В.., 2026

УДК 796.01

ВЛИЯНИЕ ВНЕУЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ НА САМООЦЕНКУ СТУДЕНТОВ

Яна Вячеславовна Иванова, Дмитрий Николаевич Девятловский

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается актуальная проблема низкого уровня вовлеченности студентов во внеучебную физическую активность и ее влияние на формирование самооценки. На основе анализа статистических данных и психолого-педагогических исследований раскрывается противоречие между доказанным позитивным влиянием спорта на психоэмоциональное состояние и самооценку молодежи и доминированием пассивных, цифровых форм досуга.

Ключевые слова:*самооценка, студенческий возраст, физическая активность, внеучебная деятельность, психологическое благополучие, стресс, мотивация.*

THE INFLUENCE OF EXTRACURRICULAR PHYSICAL EDUCATION CLASSES ON STUDENTS' SELF-ESTEEM

Yana Vyacheslavovna Ivanova, Dmitry Nikolaevich Devyatlovsky

The article discusses the current problem of low levels of students' involvement in extracurricular physical activity and its impact on the formation of self-esteem. Based on the analysis of statistical data and psychological and pedagogical studies, the article reveals the contradiction between the proven positive impact of sports on the psychoemotional state and self-esteem of young people and the dominance of passive and digital forms of leisure.

Keywords:*self-esteem, student age, physical activity, extracurricular activities, psychological well-being, stress, motivation.*

Современный мир непрерывно совершенствуется: появляются новые технологии, информационное общество диктует новые тенденции социально-экономического развития. Характеристикой современной окружающей действительности является высокая компетентность и квалификация работников труда, а также непрерывное совершенствование имеющихся у человека навыков. В таком быстром ритме жизни учащиеся высших заведений, которые активно набираются знаниями и навыками для будущей профессии не всегда находят время на занятия спортом.

Учебный процесс в вузе так или иначе предполагает колоссальную эмоциональную и физическую нагрузку: периодические экзамены, выступления с докладами, выполнение домашнего задания и иное. В связи с этим огромное количество людей испытывает стресс и волнение, что непосредственно пагубным образом влияет на психику и психоэмоциональное состояние.

Различные исследования подтверждают, что нормализовать психику, повысить самооценку, улучшить настроение, уменьшить уровень стресса и тревожности помогают физические нагрузки и активный образ жизни.

Актуальность данного исследования заключается в том, что, несмотря на факт распространения идей здорового образа жизни, регулярных спортивных тренировок и правильного питания, далеко не все студенты находят на это время, отдавая предпочтению пассивному отдыху. Обучающиеся высших учебных заведений сейчас подвержены утомлению, пе-

реутомлению, эмоциональному напряжению, потере внимания и концентрации. Однако большинство студентов, испытывающих непрерывный стресс и различные эмоциональные проблемы, к сожалению, имея также большое количество вредных привычек, не осознаёт всей значимости влияния физической культуры и спорта на их организм и самооценку.

Статистические данные ВЦИОМ выявляют существенный дисбаланс в структуре досуговой активности современной студенческой молодежи. Согласно исследованиям, 40% респондентов в возрасте 18-24 лет предпочитают пассивные формы времяпрепровождения, связанные с использованием гаджетов без определенной цели, тогда как систематической физической активностью занимаются лишь 32% опрошенных. При этом коммуникативные практики (38%) и потребление медиаконтента (30%) также доминируют над спортивной активностью. Сложившаяся ситуация порождает исследовательскую проблему, заключающуюся в противоречии между потенциальным позитивным влиянием внеучебной физической активности на самооценку студентов и ее недостаточной интеграцией в структуру досуга

В современном образовательном пространстве всё острее встаёт вопрос о психологическом благополучии обучающихся, одним из ключевых индикаторов которого выступает самооценка. Адекватная самооценка не только определяет успешность учебной деятельности, но и влияет на социальную адаптацию, профессиональное самоопределение и общее качество жизни молодого человека.

Между тем, анализ психолого‑педагогической практики показывает, что значительная часть обучающихся испытывает трудности в формировании устойчивой позитивной самооценки. К факторам, усугубляющим эту проблему, можно отнести:

– высокую учебную нагрузку и экзаменационный стресс;

– сложности социальной адаптации в новом коллективе;

– неопределённость профессионального будущего;

– сравнение себя с другими в условиях конкурентной среды;

– недостаток времени на занятия, способствующие психоэмоциональной разгрузке.

В этом контексте особое значение приобретает физическая культура как ресурс развития личности, но на практике наблюдается противоречие: между потенциальными возможностями физической культуры в коррекции самооценки и недостаточной осознанностью этих возможностей как у обучающихся, так и у педагогов; между наличием программ физического воспитания в вузах и отсутствием целенаправленной психолого‑педагогической работы, интегрирующей физические нагрузки в процесс формирования адекватной самооценки; между субъективными отзывами обучающихся о позитивном влиянии спорта на самочувствие и дефицитом эмпирически подтверждённых данных о механизмах и степени этого влияния в студенческой среде.

Исследования отечественных авторов подтверждают положительное влияние физической культуры на психологическое состояние обучающихся, в том числе на самооценку. Согласно исследованию Ф.А. Миндубаевой и М.Н. Харисовой было выявлено, что регулярные занятия физической культурой улучшают психологическое состояние обучающихся и снижают уровень тревожности и депрессии. Также ими было отмечено, что студенты, занимающиеся спортом, имеют более высокий уровень самооценки и уверенности в себе [6].

Другие исследования, проведенные О.А. Мельниковой, показали, что занятия физической культурой способствуют развитию лидерских качеств и формированию целеустремленности у обучающихся. Также было отмечено, что физическая активность помогает справляться со стрессом и повышает уровень работоспособности, уровень уверенности в своих силах [5].

Исследование таких авторов, как Я.В. Карнаухова, Л.Н. Слепова, Т.Н. Хаирова, Л.Б. Дижонова подтвердило, что занятия физической культурой улучшают настроение и способствуют формированию позитивного отношения к жизни у обучающихся.

В психологии самооценка рассматривается как комплекс представлении человека о себе самом, которые сформировались на основе сравнения себя с окружающими. Эти представления важны в формировании образа собственного «Я» или «Я-концепции».

Самовосприятие неразрывно связано со степенью любви к себе. Чем сильнее человек любит себя, тем адекватнее и выше его самооценка. Именно самооценка существенным образом влияет на эффективность человека и степень выраженности стремления к личностному росту [3].

Самооценка, являясь специфическим индивидуально-личностным образованием, представляет собой направленный побудитель и регулятор поведения и деятельности, обладающий комплексом функций, среди которых наиболее существенной является функция регулирования отношений человека с социумом при сравнении собственной самобытности. Формируясь в раннем детстве, самооценка личности длительное время остается довольно пластичной, что позволяет создать некоторые условия для ее изменения в случае нарушения адекватности и позитивности. Формирование адекватной самооценки, то есть реалистического, устойчивого, внеситуативного отношения субъекта к себе, непосредственно связано с проблемами воспитания, обучения и развития [2].

Познание механизма, сущности, структуры и закономерностей становления самооценки является необходимым условием управления процессом «выполнить себя» растущего человека, реализации конструктивной социальной человеческой сущности в разных возрастах и особенно в наиболее значимом, определяющим всю последующую жизнедеятельность индивида в дошкольном возрасте. Психологическая модель самооценки наглядно демонстрирует, что ее адекватное функционирование возможно при условии достаточной сформированности основных структурных компонентов, таких как целеполагание, идеальное «Я» и рефлексия [4].

Самооценка является одним из важных компонентов психического здоровья человека. Она определяет поведение, мышление, отношения с окружающими, жизненную позицию и раскрытие потенциала. Она формируется в процессе взаимодействия с социальным окружением, культурными стереотипами и личностными особенностями. Изучение социально–психологических факторов самооценки и их влияния на саморегуляцию обучающихся является важной задачей современной психологии.

Самооценка студента является важным показателем его психического здоровья и успешности в учебе. Она влияет на мотивацию к обучению, самодисциплину, саморегуляцию и эмоциональное состояние. Изучение социально–психологических факторов самооценки и их влияния на саморегуляцию обучающихся позволяет выявить основные проблемы, которые могут препятствовать успешной учебной деятельности.

О.М. Анисимова выделила 3 фактора формирующих самооценку. Первым фактором являются достижения в разных видах деятельности. Наибольшее влияние на общую самооценку показывают достижения в профессиональной сфере. Вторым фактором, формирующим самооценку, является успешность в сфере взаимоотношений с людьми. Третьим фактором, формирующим самооценку, является фактор успешности самоуправления личности, которое направлено на выявление и развитие потенциала личности. С возрастом общая самооценка становится более устойчивой и приобретает автономность [1].

Таким образом, самооценка представляет собой сложное, многокомпонентное образование, формирующееся под влиянием совокупности внешних (социальное окружение, культурные стереотипы) и внутренних факторов (личностные особенности, рефлексия, уровень притязаний). Ее адекватный уровень является фундаментом психологического благополучия и успешной учебной деятельности студента, выполняя регуляторную, защитную и развивающую функции. Понимание структуры и механизмов формирования самооценки создает необходимую теоретическую базу для исследования потенциальных путей ее целенаправленного развития в образовательном пространстве вуза.

Студенческий возраст представляет собой критический период поздней юности или ранней взрослости, характеризующийся интенсивным личностным и профессиональным становлением. Именно в этот период закладываются основы будущей профессиональной идентичности, формируется система ценностей и стабилизируется «Я-концепция», центральным элементом которой является самооценка.

Психологический портрет современного студента формируется в условиях специфической социальной ситуации развития, для которой характерны:

1. Высокая когнитивная и эмоциональная нагрузка, вызванная необходимостью усвоения больших объемов информации, постоянной аттестацией (экзамены, зачеты) и ситуацией конкурентности.
2. Необходимость самоорганизации при переходе от школьной системы с внешним контролем к вузовской, требующей развитых навыков целеполагания, самоконтроля и управления временем. Зачастую это приводит к явлению прокрастинации и хроническому цейтноту.
3. Активное развитие мотивационно-волевой сферы, проходящее через этапы от широких социально-профессиональных мотивов к потенциальному «академическому кризису» (разочарованию) и, в идеале, к формированию устойчивой внутренней профессиональной мотивации.
4. Эмоциональная лабильность и высокий уровень академического стресса, что является следствием сочетания высокой ответственности, неопределенности будущего и социальных ожиданий.

В контексте данного исследования ключевое значение приобретает тот факт, что перечисленные особенности создают у студентов повышенную потребность в психоэмоциональной разрядке и ресурсах для поддержания психологического благополучия. Однако, как показывают данные (ВЦИОМ, 2023), досуговые практики студентов смещены в сторону пассивных и цифровых форм (бесцельное использование гаджетов – 40%, социальные сети – 28%), которые, хотя и предоставляют легкодоступный источник дофамина, не решают задач глубокой психологической разгрузки и реального повышения самоэффективности.

Таким образом, психологическая специфика студенческого возраста создает два взаимосвязанных вектора. Фактор риска: Высокая нагрузка и стресс при дефиците навыков саморегуляции являются почвой для снижения самооценки, роста тревожности и эмоционального выгорания. Фактор потенциала: Пластичность самооценки и активный поиск идентичности в этот период делают студента особенно восприимчивым к позитивным влияниям, способным укрепить его «Я-концепцию».

Физическая активность, в данном ракурсе, может рассматриваться не просто как элемент здорового образа жизни, а как потенциальный компенсаторный механизм и ресурс развития личности. Регулярные занятия спортом предоставляют студенту опыт конкретных достижений и контроля, что напрямую корректирует самооценку через повышение самоэффективности, а также физиологичный и эффективный канал для снятия стресса (снижение уровня кортизола, выработка эндорфинов).

Альтернативу пассивному, цифровому досугу, способствуя формированию навыков целеполагания, настойчивости и дисциплины – тех самых волевых качеств, дефицит которых осложняет учебную деятельность.

Поле для позитивной социальной коммуникации и получения социальной поддержки вне академической среды.

Следовательно, изучение влияния внеучебной физической активности на самооценку студентов необходимо проводить с учетом их комплексной психологической характеристики. Понимание внутренних противоречий и потребностей этого возраста позволяет выйти за рамки простой констатации пользы спорта и проектировать адресные психолого-педагогические интервенции, направленные на интеграцию физической культуры в процесс личностного и профессионального становления студента.

Библиографические ссылки:

1. Анисимова, О. М. Факторы формирования самооценки в период взросления / О. М. Анисимова. – СПб.: Актуальные проблемы психологии личности: материалы Международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 5–9.

2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 398 с.

3. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс. – М.:Амрита-Русь, 2024. – 368 с.

4. Зинченко, В. П. Психологические основы педагогики: психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова: учеб. пособие / В. П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.

5. Мельникова, О.А. Влияние занятий физической культурой и спортом на формирование лидерских качеств и социальной активности студентов / О.А. Мельникова // Вестник спортивной науки. – 2021. – № 5. – С. 112–118.

6. Миндубаева, Ф. А., Харисова, М. Н. Физическая культура как фактор улучшения психологического состояния и повышения самооценки студентов вуза / Ф. А. Миндубаева, М. Н. Харисова. – М.: Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта, 2022. – № 4 (27). – С. 78–85.

@ Иванова Я.В., Девятловский Д.Н., 2026

УДК 37.017.4

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Даниил Евгеньевич Картамышев, Елена Анатольевна Мухамедвалеева

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается патриотическое воспитание как системный педагогический процесс. Проведён теоретический анализ понятия патриотизма, его структуры, задач, принципов и методов. Представлены результаты эмпирического исследования уровня сформированности гражданско-патриотических убеждений у обучающихся 14–18 лет (n=20) на базе МБОУ «Копьевская СОШ». Сделан вывод о значимости системной воспитательной работы

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, гражданская идентичность, образовательный процесс, методы воспитания, обучающиеся.*

PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION: THEORY AND PRACTICE

Daniil Evgenievich Kartamyshev, Elena Anatolyevna Mukhamedvaleeva

ReshetnevSiberianStateUniversityofScienceandTechnology, Krasnoyarsk, RussianFederation

The article examines patriotic education as a systemic pedagogical process. A theoretical analysis of the concept of patriotism, its structure, tasks, principles and methods is carried out. The results of an empirical study of the level of formation of civic-patriotic beliefs among students aged 14–18 years (n=20) on the basis of the Municipal Budgetary Educational Institution "Kopyevskaya Secondary School" are presented. The conclusion about the effectiveness of systematic educational work is made.

Keywords:*patriotic education, civic identity, educational process, methods of education, students.*

Патриотическое воспитание — это деятельность, которая охватывает все стороны жизни: социально-экономическую, политическую, духовную, правовую, педагогическую. Оно охватывает все поколения, пронизывает все стороны жизни, опирается на образование, культуру, историю, государство, этносы.

В современных условиях развития российского общества проблема патриотического воспитания подрастающего поколения приобретает особую значимость. В государственных документах, в частности в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», патриотизм определяется как приоритетная ценность, а его формирование – как задача государственной важности.

Программа патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы была направлена на совершенствование системы патриотического воспитания, формирование у граждан высокого патриотического сознания, верности Отечеству и готовности к выполнению конституционных обязанностей. Снижение духовной культуры среди молодёжи, распространение дезинформации и переоценка ценностей делают необходимым возвращение системного патриотического воспитания в образовательный процесс.

Цель данной работы – на основе теоретического анализа и эмпирического исследования определить уровень сформированности патриотических убеждений у обучающихся и оценить эффективность воспитательной работы в образовательной организации.

Патриотическое воспитание представляет собой целенаправленную деятельность по формированию у обучающихся высокого патриотического сознания, чувства верности Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга. Как отмечал К.Д. Ушинский, воспитание, лишённое народных корней, бессильно [9].

А.С. Макаренко подчёркивал, что правильное воспитание – это основа счастливой старости и будущего страны [5].

В современной педагогике патриотизм понимается как нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству, гордость его достижениями и культурой, желание сохранять его характер и культурные особенности, идентификация

себя с другими членами народа, стремление защищать интересы Родины [7].

В структуре патриотизма традиционно выделяют три компонента: когнитивный (знания об истории, культуре, традициях, символике страны, понимание гражданских прав и обязанностей), эмоциональный (чувство любви, гордости, привязанности к родному дому, семье, природе, уважение к историческому прошлому) и поведенческий (готовность к действиям на благо Родины, участие в социально значимой деятельности, бережное отношение к природе и культурному наследию) [7].

Именно деятельностный компонент отличает патриотизм как активную жизненную позицию от простого декларирования лояльности.

Основными принципами патриотического воспитания выступают гуманизация (приоритет общечеловеческих ценностей, очеловечивание отношений субъектов образовательного процесса), культуросообразность (максимальное использование в образовании культуры среды, нации, общества, страны), вариативность и плюрализм (возможность выбора форм активности в соответствии с собственными интересами, способностями и потребностями), социальная востребованность (возможность получить знания о ценностях и совершать гражданские и нравственные поступки), демократизация (реализация неотъемлемых прав человека, приобщение к общечеловеческим ценностям, формирование духа взаимопонимания).

К задачам патриотического воспитания относятся обогащение знаний детей о родном крае и стране, знакомство с символикой государства, русским народным бытом, традициями, фольклором, народным календарём, русскими народными играми, ориентация родителей на патриотическое воспитание в семье, ведение активной пропаганды через наглядную агитацию, а также воспитание любви и привязанности к своей семье, дому, улице, городу, формирование бережного отношения к природе и всему живому, уважения к труду, развитие интереса к русским традициям и промыслам [2; 7].

Патриотизм как качество личности включает также гордость за прошлое и настоящее своей страны, осознание общности интересов граждан государства, готовность подчинять свои интересы, жертвовать чем-либо во имя Отечества, стремление защищать интересы родины и своего народа, готовность служить родине и защищать её от внешних и внутренних угроз.

Среди методов патриотического воспитания наиболее действенными являются убеждение (объяснения, размышления, убеждение на личном примере, споры, дискуссии, полемика), побуждение (увлечение радостной перспективой, деятельностью, творческим поиском, героическим и красивым, поощрения, похвала, награды, требования), приучение (творческое поручение, творческая игра, соревнования, традиции, личный пример) [1; 8].

Важное место занимают метод внушения, воздействующий на сознание и эмоции; метод педагогического требования, предполагающий установление определённых стандартов и ожиданий; метод стимулирования, нацеленный на активизацию интереса и вовлечённости; метод примера, демонстрирующий лучшие образцы поведения; метод коллективного дела,

способствующий сплочению группы вокруг общих целей; метод проектной деятельности, позволяющий реализовывать идеи в практических проектах, а также метод сотрудничества, акцентирующий важность совместной работы и взаимодействия [7].

Формы работы охватывают индивидуальные (выполнение самостоятельных заданий, репетиторство, индивидуальные проекты и исследования), индивидуально-групповые (занятия с группой детей разного возраста и уровня подготовки, поочерёдная работа учителя с каждым учащимся) и коллективные (взаимодействие учащихся в парах смешанного состава, смена пар в процессе урока, развитие коммуникативных навыков и активное вовлечение всех участников) [8].

Для младших школьников и подростков особенно эффективны тематические занятия, повышающие мыслительную активность, а также регулярные упражнения, формирующие и автоматизирующие навыки патриотического поведения.

Направления патриотического воспитания включают духовно-нравственное (осознание высших ценностей, идеалов, участие в акциях и движениях социальной направленности, посещение театров, музеев, оформление газет и открыток для ветеранов); историко-краеведческое (познание историко-культурных корней, изучение истории семьи, города, края, участие в работе краеведческих кружков, музеев, исследовательских проектах, туристско-краеведческих экспедициях); гражданско-патриотическое (формирование правовой культуры и законопослушности, изучение Всеобщей декларации прав человека, Конвенции о правах ребёнка); социально-патриотическое (активизация преемственности поколений, формирование активной жизненной позиции, проявление заботы о людях пожилого возраста); военно-патриотическое (формирование высокого патриотического сознания, идей служения Отечеству, способности к его вооружённой защите, изучение русской военной истории, воинских традиций, выявление памятных исторических мест, имён героев и воинов); героико-патриотическое (пропаганда героических и исторических дат, воспитание чувства гордости к героическим деяниям предков, создание фонотеки воспоминаний участников войн); спортивно-патриотическое (развитие морально-волевых качеств, силы, ловкости, выносливости, стойкости, мужества, дисциплинированности, сдача норм ГТО, ведение здорового образа жизни) [7].

Важнейшей составляющей деятельности современной школы выступает патриотическое воспитание как целостный воспитательный процесс, пронизывающий все уровни организации: от целевого и содержательного до субъектно-объектного и результативного компонентов. Школа осуществляет патриотическое воспитание как интегрированный процесс, который тесно взаимодействует с семьёй и обществом. В этом контексте активно используются разнообразные формы работы: проекты, экскурсии, краеведение, исследовательские работы и массовые мероприятия. Именно комплексное сочетание всех перечисленных направлений, методов и форм позволяет сформировать у обучающихся не только когнитивные знания о своей стране, но и эмоционально-ценностное отношение к ней, а главное – практическую готовность действовать на благо Отечества.

С целью изучения уровня патриотического воспитания обучающихся в муниципальной образовательной организации было проведено эмпирическое исследование. Исследование проводилось на базе МБОУ «Копьевская СОШ» Республики Хакасия.

Выборку составили 20 обучающихся в возрасте 14–18 лет (13 юношей, 7 девушек). Для диагностики использована анкета «Сформированность гражданско-патриотических убеждений» Т. В. Соловьёвой, оценивающая когнитивный, эмоциональный и деятельностный компоненты. Вопросы анкеты сгруппированы по темам «Патриотизм» и «Гражданственность, права и свободы личности». Обучающимся необходимо было оценить своё отношение к предложенному высказыванию по цифровой шкале от 1 до 5, где 1 – самая низкая степень согласия, а 5 – самая высокая.

Анкета предназначена для определения уровня сформированности у учащихся знаний, представлений о системе ценностей гражданина России (когнитивный компонент), по-

зитивной внутренней позиции личности в отношении этой системы (эмоциональный компонент) и наличия опыта деятельности на основе данных ценностей (деятельностный компонент).

Анализ результатов исследования проведён по методике «Сформированность гражданско-патриотических убеждений» среди 20 обучающихся.

Результаты исследования приведены на рисунке 1.

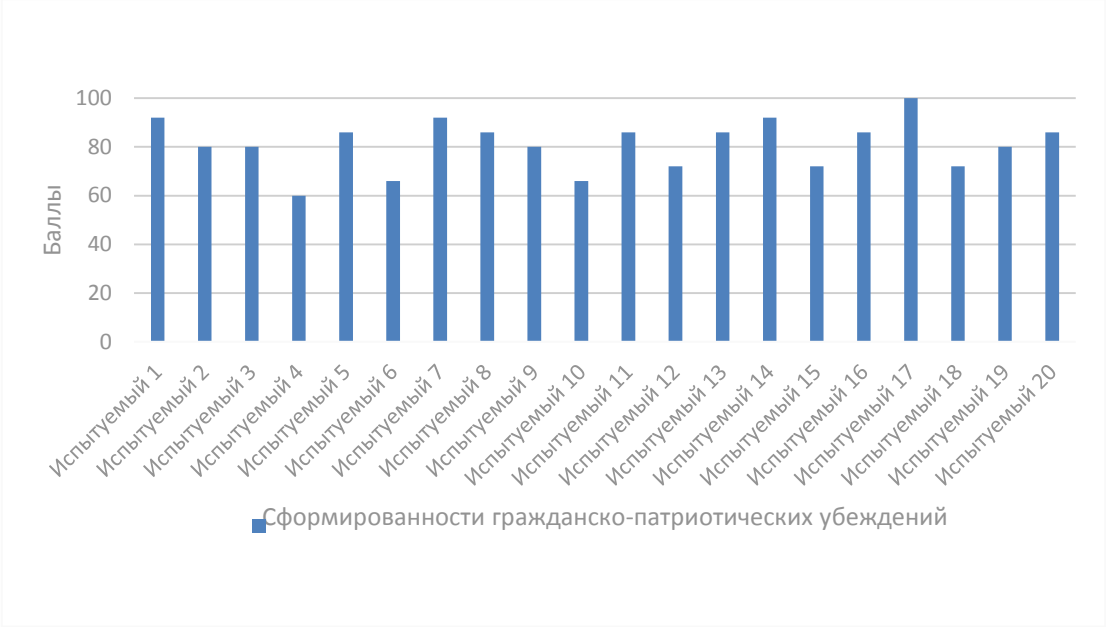

Рисунок 1 – Общие результаты по методике «Сформированность гражданско-патриотических убеждений»

По результатам проведения методики, мы видим, что средний результат по группе составляет (≈82%), что соответствует высокому уровню гражданско-патриотической сформированности. У 14 обучающихся (70%) выявлен высокий уровень (баллы от 80 до 100; средний балл 87). Они характеризуются высокой вовлечённостью, признанием государственных ценностей и готовностью к активному социальному действию. У 6 человек (30%) – средний уровень (баллы от 60 до 72; средний балл 68). Эти обучающиеся проявляют лояльность, но их позиция чаще носит пассивный или созерцательный характер, требуя внешних стимулов для активности.

Исходя из проведённого исследования можно сделать вывод, что в МБОУ «Копьевская СОШ» патриотическое воспитание реализуется системно и эффективно за счёт мультиформатности (уроки, внеурочная деятельность, юнармейские отряды), реальных проектов и активного взаимодействия с ветеранами и обществом. В школе действуют юнармейские отряды, участвующие в гражданско-патриотических акциях, приуроченных к памятным датам и государственным праздникам. Реализуются районные соревнования по волейболу, посвящённые памяти воинов локальных конфликтов, межрегиональное первенство «Юнармейцы в юбках», проект «Наследник героев». Отряд «Патриот» школы стал серебряным призёром Сибирского федерального округа Всероссийской военно-патриотической игры «Зарница 2.0». Это способствует вовлечению учащихся, формированию гражданской позиции и связям школы с муниципальным контекстом. Следовательно, методы, формы и направления патриотического воспитания в МБОУ «Копьевская СОШ» эффективны.

Таким образом, путём исследования были сформулированы следующие выводы.

Патриотическое воспитание проявляется как комплексный процесс, охватывающий различные аспекты, такие как гражданственность, историческое сознание и личная ответственность обучающихся. Для повышения патриотического уровня рекомендуется внедрить

системную оценку по трём компонентам (знания, мотивация, реальные проекты); интегрировать патриотизм в учебный план и развивать гражданскую и медиа-грамотность; расширить форматы вовлечения и обеспечить доступность для всех учащихся; усилить подготовку и методическую поддержку педагогов; расширить партнёрства с музеями, архивами и общественными организациями; повысить прозрачность и вовлечь ученическое самоуправление.

Библиографические ссылки:

1. Агапова, И.А. Патриотическое воспитание в школе [Текст] / И.А. Агапова, М.А. Давыдова. - М.: Айрис-пресс, 2002. - 224 с.
2. Воронова, Е.А. Воспитательная работа в современной школе: советы опытного педагога[Текст] / Е.А. Воронова. - Ростов н/Д: Феникс, 2009. - 404 с.

© Картамышев Д. Е., Мухамедвалеева Е.А., 2026

УДК 821.133.1.09; 792.028

ЛИНГВОПОЭТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ «РЕЙНСКОЙ НОЧИ» Г. АПОЛЛИНЕРА В СИСТЕМЕ ТЕАТРАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ПОЭТИЧЕСКОГО СЛОВА К СЦЕНИЧЕСКОМУ ДЕЙСТВИЮ

Марина Владимировна Козурман
Научный руководитель – Юлия Андреевна Колпакова

Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского,
г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена лингвопоэтическому анализу стихотворения Гийома Аполлинера «Рейнская ночь» и специфике его рецепции в системе высшего театрального образования. Автор исследует структурообразующую роль лексико-семантического поля вина и категории дионисийского опьянения, которые преображают привычный рейнский пейзаж в ирреальное, мифопоэтическое пространство. В работе обосновывается прикладной характер изучения французского модернизма на актерском факультете. Поэтический текст Аполлинера рассматривается как эффективный театрально-педагогический тренажер, позволяющий студентам-актерам развивать пластичность речевого аппарата, осваивать навыки управления сценическим ритмом в условиях отсутствия авторской пунктуации и трансформировать поэтическое слово в психофизическое сценическое действие в рамках системы К. С. Станиславского.

Ключевые слова: *Гийом Аполлинер, «Рейнская ночь», французский модернизм, лингвопоэтика, омофония, театральная педагогика, актерское мастерство, сценическое действие, К. С. Станиславский.*

LINGUOPOETIC ANALYSIS OF G. APOLLINAIRE'S "NUIT RHENANE" IN THEATRE EDUCATION: FROM POETIC WORD TO SCENIC ACTION

Marina Vladimirovna Kozurman
Scientific supervisor – Iuliia Andreevna Kolpakova

Dmitri Hvorostovsky Siberian State Academy of Arts, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article presents a linguopoetic analysis of Guillaume Apollinaire's poem "La Nuit rhénane" and explores its specific reception within higher theatre education. The author examines the structural role of the lexico-semantic field of wine and the category of Dionysian intoxication, which transform the conventional Rhine landscape into a surreal, mythopoetic space. The paper justifies the applied nature of studying French modernism in acting departments. Apollinaire's poetic text is viewed as an effective theatrical and pedagogical training tool, enabling acting students to develop speech apparatus flexibility, master scenic rhythm control in the absence of authorial punctuation, and transform the poetic word into psychophysical scenic action based on K. S. Stanislavsky's system.

Keywords*: Guillaume Apollinaire, "Nuit Rhénane", French modernism, linguopoetics, homophony, theatre education, acting skills, scenic action, K. S. Stanislavsky.*

Выход в свет поэтического сборника «Алкоголи» (1913) Гийома Аполлинера ознаменовал собой принципиальный рубеж в истории французского литературного модернизма. Находясь на стыке кубофутуризма, сюрреалистических интенций и классической романтической традиции, поэт сформировал уникальный художественный метод, основанный на кон-

цепции «нового лиризма» [4, с. 175]. Ключевое место в архитектонике сборника занимает цикл «Рейнские стихи» (*Rhénanes*), родившийся в результате глубокого погружения автора в немецкую культуру и фольклор во время его пребывания в Германии в 1901-1902 гг. В этих текстах ландшафт Рейна теряет свои сугубо географические очертания, превращаясь в мифопоэтическое пространство, где разворачивается драма лирического субъекта.

Одним из наиболее репрезентативных произведений данного цикла является стихотворение «Рейнская ночь» (*La Nuit rhénane*), в котором категория опьянения перерастает рамки физиологического эффекта и становится фундаментальным эстетическим принципом деформации и преображения реальности. Текст демонстрирует сложную модернистскую структуру, где классическая строфика и метрика вступают в конфликт с ирреальным содержанием, порождая феномен «опьянения словом».

В контексте современного театрального образования и профессионального роста будущих актеров драматического театра изучение оригинального поэтического пласта французского языка приобретает прикладной характер. В совместной работе П. Н. Петрулевича и Ю. А. Колпаковой аргументируется, что глубокое понимание смысловых нюансов иноязычного текста позволяет артисту осуществлять подлинное воздействие «через слово» и формирует его общепрофессиональную компетентность [8]. Развивая данный подход на материале модернистской лирики, отметим, что обращение к лирике Г. Аполлинера на актерском факультете позволяет решать важнейшие педагогические задачи: от освоения сложнейшей фонетической структуры (аллитераций, омофонов) до развития навыков управления сценическим временем и ритмом, что особенно актуально при работе с текстами, лишенными авторской пунктуации [1, с. 246]. Этот подход продолжает наше предыдущее исследование, где на примере другого произведения Г. Аполлинера была доказана значимость поэтической декламации для расширения творческого репертуара, улучшения интонационного ритма сценической речи и углубления социокультурных знаний студентов [5]. Анализ «Рейнской ночи» сквозь призму актерского мастерства помогает студенту трансформировать поэтическое слово в психофизическое действие, исследуя измененные состояния сознания героя (экстаз, опьянение, галлюцинация) как сценические задачи. Для детального филологического анализа структуры произведения и специфики его образов обратимся к оригинальному тексту и его строгому семантическому подстрочнику.

Оригинальный текст (G. Apollinaire) Nuit rhénane	Подстрочный перевод Рейнская ночь
Mon verre est plein d'un vin trembleur comme une flamme	Мой бокал полон вина, дрожащего как пламя
Écoutez la chanson lente d'un batelier	Послушайте медленную песню лодочника
Qui raconte avoir vu sous la lune sept femmes	Который рассказывает, что видел под луной семь женщин
Tordre leurs cheveux verts et longs jusqu'à leurs pieds	Выжимающих свои зеленые и длинные до пят волосы
Debout chantez plus haut en dansant une ronde	Воспряньте, пойте громче, танцуя хоровод
Que je n'entende plus la chanson du batelier	Чтобы я больше не слышал песню лодочника
Et mettez près de moi toutes les filles blondes	И усадите рядом со мной всех белокурых девушек
Au regard immobile aux nattes repliées	С неподвижным взглядом, с собранными косами
Le Rhin le Rhin est ivre où les vignes se	Рейн, Рейн пьян, где виноградники смотрят-

mirent	ся в воду
Tout l'or des nuits tombe en tremblant s'y refléter	Все золото ночей падает, дрожа, отражаясь в нем
La voix chante toujours à en râle-mourir	Голос все еще поет до предсмертного хрипа
Ces fées aux cheveux verts qui incantent l'été	О тех феях с зелеными волосами, что заклинают лето
Mon verre s'est brisé comme un éclat de rire	Мой бокал разбился как взрыв смеха

Лексико-семантическое поле вина и алкоголя является структурообразующим элементом в архитектонике «Рейнской ночи». Оно ярко репрезентировано через ключевые лексемы: «verre / бокал» (встречающийся в первом и финальном стихах), «plein / полон», «vin / вино», «ivre / пьян», «vignes / виноградники». Начинаясь с камерного образа бокала, метафорическое опьянение постепенно эманирует на все пространство текста, пока наконец не «выливается» в масштабный образ Рейна, охарактеризованный эпитетом «ivre / пьяный». Так река трансформируется в алкогольный поток, протекающий сквозь окружающий пейзаж и само стихотворение. Состояние лирического субъекта манифестирует себя и на динамическом уровне текста через семантику неустойчивости: «trembleur / дрожащий», «tordre / закручивать», «en dansant une ronde / танцуя хоровод», «tombe en tremblant / падает, дрожа». Более того, сама звуковая ткань стиха отмечена суггестивным эффектом опьянения. Об этом свидетельствует избыточная аллитерация на согласный /v/, воспроизводящая сбивчивую, прерывистую речь нетрезвого человека: «Mon verre est plein d'un vin / мой бокал полон вина», «Qui raconte avoir vu / который рассказывает, что видел», «cheveux verts / зеленые волосы», «ivre / пьяный», «vignes / виноградники».

В стихотворении отчетливо заявляет о себе лирический регистр, непосредственно связанный с внутренним состоянием поэта. Он эксплицируется через местоименные формы первого лица («Mon / мой», «je / я», «moi / мне, меня») и прямые императивные обращения к воображаемой аудитории («Écoutez / послушайте», «chantez / пойте»). Важно отметить, что явление немецкой природы и фольклора («зеленоволосые феи» и Рейн как сакральное, мистическое пространство чар) указывает на глубокую рецепцию Аполлинером традиций немецкого романтизма в период его пребывания на берегах Рейна. Хронотоп «Рейнских стихов» неразрывно связан с темой несчастной, «проклятой» любви (*amour maudit*). В «Рейнской ночи» лирический герой прибегает к алкоголю как к средству эскапизма, пытаясь заглушить экзистенциальную драму разрыва с Анни Плейден [1, с. 244]. Вплетенная в текст «песня лодочника» актуализирует архетипический мотив сирен, соблазняющих моряков и увлекающих их в гибельную речную бездну.

Одной из ключевых характеристик дионисийского экстаза в стихотворении становится феномен искаженного, помутненного зрения. Лирический герой переживает побочные эффекты опьянения, что детерминирует визуальный ряд произведения. Так, эмфатический повтор в начале девятого стиха «le Rhin le Rhin / Рейн, Рейн» служит не только маркером затрудненной речи, но и сугубо физиологическим проявлением двоения в глазах. Природный пейзаж, пропущенный сквозь затуманенное сознание поэта, подвергается тотальной персонификации (Рейн «пьян», а «виноградники смотрятся в воду»). Водная гладь генерирует сложные оптические иллюзии и зеркальные эффекты: вслед за виноградными лозами в реку ментально погружаются и небесные светила («Toutl'ordesnuitstombeentremblants'yrefléter / Все золото ночей падает, дрожа, чтобы в нем отразиться»). Пространство окончательно утрачивает бытовые очертания, приобретая ирреальное, сомнамбулическое измерение. Именно в этой точке деформации пейзажа слово берет опьяненный субъект, фиксирующий напряжение между обыденной реальностью и пространством мифа.

Германский фольклорный субстрат эксплицируется в художественной ткани произведения через интертекстуальную фигуру лодочника и образ «семи женщин с зелеными воло-

сами». Действие «tordre / выжимать, скручивать волосы» указывает на их хтоническую природу и непосредственный выход из речной глубины. Данный мотив синкретичен и отсылает сразу к нескольким легендам: к рейнским купальщицам, стерегущим легендарное золото на дне реки, и к ундинам – демоническим существам, подчиняющим мужчин своей воле с помощью колдовских песен («incanter / заклинать») [3, 6, 7]. Наконец, этот образ предвосхищает появление Лорелеи – рейнской колдуньи, которой Аполлинер посвятил отдельный одноименный текст в сборнике «Алкоголи» [1, с. 70, 300; 2]. К мифологическому пространству примыкают и другие элементы хронотопа: ночное время действия, зловещий образ луны и сакральная семантика числа «семь».

На протяжении всего поэтического развертывания читатель находится в ситуации эстетического колебания между эмпирической реальностью (кабачок на берегу Рейна) и регистром сверхъестественного. Однако уже во второй строфе профанная реальность пытается взять реванш: «les filles blondes/ белокурые девушки» зеркально противопоставлены мифическим «femmes / женщинам», а их аккуратно «nattesrepliées / собранные косы» контрастируют с распущенными зелеными волосами ундин. Пространственная магия этих волос столь велика, что автору требуется развернуть целый классический александрийский стих, чтобы вместить их в метрическую структуру текста. Эти два женских типа наглядно иллюстрируют ключевые антиномии Аполлинера: двоемирие реального и воображаемого, динамику («tordre/ выжимать») и статику («regard immobile / неподвижный взгляд»). На фоническом уровне семантика опасности (рифма «femmes/ женщины» – «flamme/ пламя») уравновешивается мотивом безопасности и уюта (рифма «blondes / блондинки» – «ronde / хоровод»).

Побудительные формы второй строфы («chantez / пойте», «mettez / усадите») манифестируют отчаянную попытку героя вернуть контроль над ускользающим сознанием и укрыться в безопасной реальности. Он пытается заглушить роковой предсмертный хрип лодочника хороводным пением, однако экспансия потустороннего неостановима. Девушки окончательно превращаются в фей, которые «incantentl'été / заклинают лето» и обрывают стихотворение своим демоническим смехом. В финальной точке разбитый бокал («verre / бокал») на уровне абсолютной омофонии прочитывается как разрушенный, сломанный поэтический стих («vers / стих»). В результате этой катастрофы тексту не хватает ровно одной строки, чтобы достроить классическую архитектонику сонета. Через разрушение строгой формы мир легенд берет верх над реальностью, заставляя её капитулировать.

В «Рейнской ночи» Аполлинер уподобляет саму поэтическую деятельность акту заклятия. Повторяющиеся лексемы обретают статус заклинательного рефрена. Это прослеживается в омофонической игре слов «verre / бокал» и «verts / зеленые», созвучных со словом «vers / стих», а также в кумуляции вокальной терминологии: «chanson / песня», «chantez / пойте», «chante / поет», «incantent / заклинают» (восходящей к латинскому корню *cant-* [11, с. 255]). При этом кольцевая композиция, замыкающаяся на образе «monverre / мой бокал», структурно воспроизводит форму ритуального хоровода, призванного нейтрализовать зловещие чары. В данном контексте возникает полифоническое наложение нескольких песенных голосов, переводящее текст в категорию хорового, карнавального сотворчества.

Благодаря омофонии первая строка («Monverreestplein / Мой бокал полон») дешифруется как метафора поэтического избытка – переполненности творческим вдохновением. Опьянение здесь перерастает рамки физиологии, становясь «экстазом слова». Ирреальное начало преображает эмпирический опыт, требуя от автора создания неологизмов и окказионализмов («trembleur / дрожащий», «râle-mourir / предсмертный хрип»). Поэзия позволяет преодолеть границы видимого, уводя художника в метафизическое инобытие посредством тотальной сублимации реальности [10, с. 20]. Изменяя привычную реальность в своих стихах, Аполлинер показывает, что поэт является настоящим творцом нового мира. При этом его искусство демократично: призыв «Debout / Воспряньте» требует от читателя преодоления рецептивной пассивности. Автор словно приглашает аудиторию стать полноправным соавтором текста, способным вместе с ним противостоять деструктивному хаосу.

«Рейнская ночь» являет собой сложную модернистскую структуру, совмещающую лирику алкогольного экстаза, немецкий фольклорный миф и глубокую рефлексию о природе творчества. Балансируя на грани традиционного александрийского стиха и радикального новаторства, Аполлинер создает уникальный прецедент сотворчества с читателем. Мотивы опьянения и фантастики связывают этот текст со всем пространством сборника «Алкоголи», предвосхищая эстетику освобожденного от знаков препинания стиха.

С точки зрения театральной педагогики и методологии актерского мастерства, стихотворение «Рейнская ночь» представляет собой идеальный тренажер для профессионального развития студента-актера. Работа с полифонией голосов (поэта, лодочника, фей) развивает пластичность речевого аппарата и способность к мгновенному переключению регистров. Осознание омофонической природы текста учит актера многослойному, объемному произношению, где за внешним физическим действием (обращением к бокалу) всегда скрывается глубокий внутренний подтекст. Это напрямую соотносится с разработанными К. С. Станиславским законами сценической речи и словесного действия, требующими от артиста непрерывной передачи «жизни человеческого духа» через внешнее воплощение текста [9]. Таким образом, лингвистический анализ французской поэзии становится для будущего артиста неотъемлемой частью воспитания профессионального словесного мышления и расширения его творческого инструментария.

Материалы статьи могут быть рекомендованы преподавателям и студентам кафедр мастерства актера в высших учебных заведениях искусств и культуры.

Библиографические ссылки:

1. Балашов, Н. И. Аполлинер и французская поэзия начала XX века // Гийом Аполлинер. Стихи. – М.: Наука, 1967. – С. 245-298.
2. Балашов, Н. И. Структура стихотворения Брентано «Лорелея» и неформальный анализ. – М.: Филологичекие науки, 1963. № 3. – С. 93-107.
3. Вагнер, Р. Золото Рейна. Предвечерие тетралогии «Кольцо Нибелунга» / либретто Р. Вагнера. URL: https://libretto-oper.ru/wagner/rheingold (дата обращения: 30.03.2026).
4. Великовский, С. И.В поисках утраченного смысла: Очерки французской литературы XX века. – М.: Художественная литература, 1979. – 272 с.
5. Козурман, М. В. Декламация поэтического текста на французском языке (на примере стихотворения Г. Аполлинера «Мост Мирабо») // Искусство глазами молодых: материалы XVII Международной научной конференции. – Красноярск: СГИИ имени Д. Хворостовского, 2025. – С. 600-605.
6. Парацельс. Книга о нимфах, сильфах, пигмеях, саламандрах и о прочих духах. – М.: ЭКСМО, 2011. – 324 с.
7. Песнь о Нибелунгах / перевод Ю. Б. Корнеева. – М.: МИФ, 2024.
8. Петрулевич, П. Н., Колпакова, Ю. А. Поэзия на занятиях пор французскому языку как средство формирования профессиональной компетентности актера // Мир человека: материалы ежегод. Всероссийской научно-практической конференции, Вып. 1 (53). – Красноярск: СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2025. – С. 281-285.
9. Станиславский, К. С. Работа актера над собой. Часть II. Работа над собой в творческом процессе воплощения. – М.: Искусство, 1989. – 511 с.
10. Яснов, М. Д.Гийом Аполлинер. – СПб.: Терция, Кристалл, 1999. – 447 с.
11. F. Gaffiot. Dictionnaire Gaffiot Latin-Français / F. Gaffiot. – Paris: Hachette, 2000. – 1776 p.

@ Козурман М. В., 2026

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОДИСЦИПЛИНЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

Вероника Александровна Колягина, Игорь Витальевич Гудовский

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика Ф.М. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена развитию самодисциплины как ключевого ресурса студентов в условиях автономии высшего образования и цифровизации. Раскрываются сущность самодисциплины, её компоненты и механизмы, включая отсроченное удовлетворение, переключение внимания и формирование привычек. Проведён анализ научных концепций от бихевиоризма и когнитивного подхода до культурно-исторической теории. Обоснована сензитивность студенческого возраста для формирования самодисциплины. Предложены практические методы развития самодисциплины. Показано, что развитая самодисциплина способствует академической успеваемости, психологическому благополучию и профессиональной успешности студентов

Ключевые слова:*самодисциплина, саморегуляция, студенты вуза, учебная деятельность, волевая регуляция, прокрастинация, цифровая среда, развитие навыков.*

DEVELOPING SELF-DISCIPLINE SKILLS IN UNIVERSITY STUDENTS

Veronika Aleksandrovna Kolyagina, Igor Vitalievich Gudovsky

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article explores the development of self-discipline as a key resource for students in the context of higher education autonomy and digitalization. It explores the essence of self-discipline, its components, and mechanisms, including delayed gratification, attention shifting, and habit formation. It analyzes scientific concepts ranging from behaviorism and cognitive approaches to cultural-historical theory. The sensitivity of college students to the development of self-discipline is substantiated. Practical methods for developing self-discipline are proposed. It is shown that developed self-discipline contributes to students' academic performance, psychological well-being, and professional success.

Keywords*: self-discipline, self-regulation, university students, learning activities, volitional regulation, procrastination, digital environment, skill development.*

Современная система высшего образования предъявляет к студентам требования не только к усвоению профессиональных знаний, но и к способности самостоятельно организовывать учебную деятельность, управлять временем и поддерживать устойчивую мотивацию. В условиях перехода к компетентностной модели, смешанных и дистанционных форматов обучения самодисциплина становится ключевым ресурсом академической успешности и психологического благополучия студентов [7]. Однако исследования показывают, что значительная часть обучающихся испытывает трудности с самоорганизацией, что проявляется в прокрастинации, снижении успеваемости и эмоциональном истощении [8].

Особую остроту этим трудностям придаёт цифровая среда с её клиповым потреблением информации и высокой доступностью развлекательного контента, а также тенденция к совмещению учёбы с работой, требующая более высокого уровня

самоорганизации [9]. В связи с этим анализ особенностей развития навыков самодисциплины у студентов вуза приобретает актуальное значение для психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Чтобы понять природу этого явления, обратимся к его теоретическому осмыслению.

В психологической науке сложилось несколько подходов к изучению самодисциплины. В бихевиористском подходе, представленном Дж. Уотсоном и Б.Ф. Скиннером, она рассматривается как результат научения через систему подкреплений и наказаний. А. Бандура в теории социального научения дополнил этот взгляд механизмами наблюдения и самоэффективности [2]. Когнитивный подход, развиваемый Ч. Карвером и П. Голлвитцером, акцентирует роль самоинструкций, планирования и убеждений. Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана подчёркивает, что устойчивая самодисциплина опирается на автономную мотивацию, а не на внешнее давление [4].

Наряду с зарубежными концепциями, отечественная психология также внесла значительный вклад в понимание самодисциплины. Л.С. Выготский с его культурно-исторической теорией и идеей опосредования знаками, А.Н. Леонтьев, разработавший деятельностный подход и учение о ведущей деятельности, а также С.Л. Рубинштейн, акцентировавший ценностно-смысловую регуляцию, заложили фундамент для изучения произвольного поведения. Современные исследования В.И. Моросановой и её научной школы разрабатывают модель осознанной саморегуляции, включающую процессы планирования целей, моделирования условий, программирования действий и оценки результатов [6]. Дуальная модель дисциплины Л.Я. Дорфмана разграничивает социальную дисциплину, то есть внешний контроль, и самодисциплину как внутреннюю, сознательную регуляцию на основе личных ценностей.

Рассмотренные теоретические подходы дополняются анализом конкретных функций и психологических механизмов самодисциплины. Проведённый Е.П. Ильиным и А.В. Соколом анализ позволяет выделить побудительную функцию, то есть инициирование действия «через не хочу»; тормозную функцию, отвечающую за сдерживание импульсов; стабилизирующую функцию, поддерживающую активность при помехах; а также ценностно-смысловую функцию, связывающую повседневные усилия с высшими жизненными целями. Ключевыми психологическими механизмами выступают способность к отсроченному удовлетворению, описанная У. Мишелем; произвольное переключение внимания и формирование привычек, подробно изученное Ч. Дахиггом [5].

Однако все эти механизмы и функции реализуются не в абстрактном возрасте, а в конкретный период жизни – студенчестве. Студенчество рассматривается как особая социальная категория, по определению Б.Г. Ананьева и И.В. Шаповаленко, с хронологическими рамками 17–25 лет, хотя современные тенденции – второе высшее образование, магистратура, непрерывное образование – расширяют эти границы. Возрастные особенности включают высокую познавательную мотивацию, развитие теоретического и критического мышления, семантической памяти, профессионально ориентированного воображения. В личностной сфере происходит становление самосознания, поиск идентичности, формирование системы ценностей. Эмоциональная сфера отличается высокой чувствительностью, экзаменационной тревожностью, но при этом развиваются механизмы саморегуляции [11].

Именно в силу этих особенностей студенческий возраст является сензитивным периодом для развития самодисциплины, поскольку ведущая учебно-профессиональная деятельность требует от студента высокой степени автономии. В отличие от школы, где доминирует внешний контроль, в вузе ответственность за результаты ложится на самого обучающегося. Переход от внешней дисциплины к внутренней саморегуляции – это центральное психологическое новообразование данного возраста [7].

Значимость самодисциплины в вузовском обучении определяется несколькими факторами. Во-первых, доля самостоятельной работы достигает 50–70 процентов учебного

времени. Во-вторых, цифровая среда создаёт мощные отвлекающие стимулы – уведомления, социальные сети – которые снижают концентрацию. В-третьих, совмещение учёбы с работой, характерное для 40–60 процентов студентов, требует развитого тайм-менеджмента. Исследования показывают, что студенты с высоким уровнем самодисциплины имеют на 15–20 процентов более высокий балл успеваемости и реже страдают от прокрастинации [10].

Кроме этих объективных требований, на развитие самодисциплины влияют как способствующие, так и препятствующие условия. К факторам, способствующим развитию самодисциплины, относятся внутренняя учебная мотивация, то есть осознание личностного смысла обучения; сформированность волевой регуляции; навыки целеполагания и планирования; поддержка автономии со стороны преподавателей; благоприятный социально-психологический климат в группе. Препятствиями выступают прокрастинация, то есть склонность откладывать важные дела; синдром самозванца; негативное социальное сравнение; а также эффект эго-истощения, открытый Р. Баумайстером, – временное истощение ресурса самоконтроля после интенсивных волевых усилий [3].

Особого внимания заслуживает влияние цифровой среды, которая формирует новый когнитивный стиль. Для него характерны высокая скорость переключения, но низкая устойчивость внимания. Это вступает в противоречие с требованиями академического чтения и работы с первоисточниками [7]. Поэтому развитие самодисциплины у студентов необходимо рассматривать в контексте управления цифровыми отвлечениями – с помощью техник цифрового детокса и блокировщиков сайтов.

Учитывая все эти вызовы, перейдём к практическим методам формирования самодисциплины. Эффективными методами формирования самодисциплины у студентов вуза выступают тренинги осознанной саморегуляции, разработанные В.И. Моросановой, которые включают упражнения на целеполагание, моделирование значимых условий деятельности, программирование действий и рефлексивную оценку результатов. Среди техник тайм-менеджмента особенно действенны метод «Помидора», предполагающий чередование 25‑минутных интервалов сосредоточенной работы с короткими перерывами, правило «съешь лягушку», то есть выполнение наиболее неприятной задачи в первую очередь, а также ведение списков дел с приоритизацией по матрице Эйзенхауэра. Важную роль играет развитие рефлексии через ведение дневников самонаблюдения и анализа временных затрат, что позволяет студенту осознать собственные паттерны отвлечения и непродуктивного поведения. Цифровые инструменты, такие как Trello, Google Calendar или Forest, могут служить внешними опорами для планирования, однако необходимо обучать студентов критическому отношению к ним, чтобы избежать техно-зависимости. Кроме того, создание учебных пар и групп взаимопроверки усиливает самодисциплину за счёт социальной ответственности: студент не хочет подводить партнёров и поэтому более строго соблюдает сроки и требования. Поддержка автономии со стороны преподавателей – объяснение смысла заданий, предоставление выбора форм отчётности, уважение к мнению студентов – способствует интернализации внешних требований и превращению их во внутренние убеждения, что делает самодисциплину устойчивым личностным качеством, а не ситуативным подчинением [4].

Таким образом, самодисциплина представляет собой сложное интегративное качество личности, обеспечивающее способность подчинять поведение долгосрочным целям, преодолевать препятствия и сохранять настойчивость. Студенческий возраст является сензитивным периодом для её формирования в силу перехода к автономной учебно-профессиональной деятельности, когнитивного и личностного развития. Целенаправленное развитие самодисциплины требует учёта мотивационных, волевых, когнитивных и социальных факторов, а также нейтрализации барьеров: прокрастинации, цифровых отвлечений, эго-истощения. Разработанные в психологии методы – тренинги саморегуляции, техники тайм-менеджмента, рефлексивные практики – могут быть эффективно внедрены в образовательный процесс вуза. Развитая самодисциплина выступает не только условием

академической успеваемости, но и фундаментом для снижения стресса, повышения личного благополучия и сознательного построения жизненной стратегии.

Библиографические ссылки:

1. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы : Дневник профессионального становления будущего психолога: Учеб.-метод. пособие / Авт.-сост. Е.В. Дёкина. – Тула: изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2007. – 40 с. – Текст : непосредственный.

2. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – Санкт-Петербург : Евразия, 2000. – 320 с. – Текст: непосредственный.

3. Баумайстер Р. Ф. Сила воли. Возьми свою жизнь под контроль/ Р. Ф. Баумайстер, Дж. Тирни. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2012. — 384 с. — Текст: электронный

4. Дергачева, О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации (двое «зн»-теория Э. Деси и Р. Райана) / О. Е. Дергачева, к. пс. н., Московский государственный унивеситет им. М. В. Ломоносова, 2022. – Текст: электронный.

5. Дорфман Л. Я, Дубровский Александр Владимирович, Андруник Андрей Петрович, Цариев Евгений Анатольевич, Лядов Владимир Николаевич Дуальная модель дисциплины // Вестник ТГГПУ. 2017. - Текст: электронный.

6. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова. – 2-е изд. – Москва : Институт психологии РАН, 2021. – 480 с. – Текст : непосредственный.

7. Панферова, Е. В. Цифровая среда и саморегуляция учебной деятельности студентов: проблемы и стратегии адаптации / Е. В. Панферова, А.С. Литвинова // Образование и наука. – 2024. – Т. 26, № 1. – С. 31-59. –Текст : электронный.

8. Попова, Д. А. Взаимосвязь прокрастинации и самоорганизации студентов // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2025. – Текст : электронный.

9. Сергеева, З. Х. Учебная мотивация и практики самодисциплины студентов: по данным эмпирического исследования // ВЭПС. 2025. №4. – Текст: электронный.

10. Фоминых, А. Я. Психологические предикторы академической прокрастинации у студентов: роль самоконтроля и эмоциональной регуляции / А. Я. Фоминых, Т. О. Гордеева // Консультативная психология и психотерапия. – 2023. – Т. 31, № 1. – С. 70-89. // Портал психологических изданий: [сайт]. – Текст : электронный.

11. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология : учебник и практикум для вузов / И. В. Шаповаленко. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 457 с. –Текст : электронный.

©Колягина В.А., Гудовский И.В., 2026

УДК 159.9

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ В СФЕРЕ ФИТНЕС-УСЛУГ

Станислав Владимирович Костюк, Дмитрий Николаевич Девятловский

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье анализируются теоретические аспекты развития стрессоустойчивости сотрудников организаций сферы фитнес-услуг. Рассматриваются специфика стресс-факторов отрасли, механизмы профессионального выгорания и эффективные методы повышения стрессоустойчивости (телесноориентированные практики и программы восстановления). На основе семи русскоязычных источников обосновывается комплексный подход к развитию данного качества для снижения выгорания и повышения качества услуг.

Ключевые слова: *стрессоустойчивость, фитнес-инструкторы, профессиональное выгорание, телесноориентированные практики, фитнес-услуги, управление персоналом.*

THEORETICAL ASPECTS OF DEVELOPING STRESS RESISTANCE AMONG EMPLOYEES IN FITNESS SERVICE ORGANIZATIONS

Stanislav Vladimirovich Kostyuk, Dmitry Nikolaevich Devyatlovsky

Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article analyzes the theoretical aspects of developing stress resistance among employees of fitness service organizations. It examines the specific stress factors in the industry, the mechanisms of professional burnout, and effective methods for enhancing stress resistance (body-oriented practices and recovery programs). Based on seven Russian-language scientific sources, a comprehensive approach to the development of this quality is substantiated to reduce burnout and improve the quality of services.

Keywords: *stress resistance, fitness instructors, professional burnout, body-oriented practices, fitness services, personnel management.*

Современная сфера фитнес-услуг в России и мире демонстрирует устойчивый рост: по данным различных маркетинговых исследований, количество фитнес-клубов увеличивается ежегодно на 5–10 %, а аудитория активных пользователей превышает миллионы человек. Этот рост сопровождается повышением требований к качеству сервиса, профессионализму и личностным качествам сотрудников – фитнес-инструкторов, персональных тренеров, администраторов и менеджеров. Работники отрасли ежедневно сталкиваются с многоуровневыми видами стресса: интенсивными физическими нагрузками, необходимостью поддерживать высокий уровень мотивации у клиентов, работой в условиях нестабильного графика (вечерние и выходные часы, пиковые нагрузки), конкуренцией между клубами и давлением на коммерческие показатели (продажи абонементов, удержание клиентов).

В таких условиях стрессоустойчивость – это способность личности эффективно адаптироваться к стрессовым воздействиям, сохраняя высокую работоспособность, психоэмоциональное равновесие и физическое здоровье. Это выходит на первый план как фактор профессионального долголетия, снижения текучести кадров и повышения качества предоставляемых услуг. Недостаточная стрессоустойчивость приводит к профессиональному выгора-

нию, снижению мотивации, ухудшению здоровья сотрудников и, как следствие, оттоку клиентов.

Теоретическая значимость темы обусловлена тем, что несмотря на обилие исследований стрессоустойчивости в помогающих профессиях (педагогика, психология), специфика ее проявления и развития именно в сфере фитнес-услуг остается недостаточно изученной. Большинство работ носят эмпирический или прикладной характер без глубокого теоретического обоснования. Целью статьи является раскрытие теоретических аспектов развития стрессоустойчивости сотрудников организаций в сфере фитнес-услуг, выявить отраслевую специфику стресс-факторов, проанализировать факторы риска и обосновать эффективные методы профилактики и развития данного качества.

Понятие стрессоустойчивости сформировалось на стыке психофизиологии, организационной психологии и менеджмента. Основополагающей остается теория Ганса Селье об общем адаптационном синдроме, включающем три стадии: стадию тревоги (мобилизация ресурсов организма), стадию сопротивления (адаптация к стрессору) и стадию истощения (развитие патологических состояний при длительном воздействии). В организационном контексте стрессоустойчивость трактуется как интегральное личностное качество, обеспечивающее эффективное функционирование в стрессовых условиях без значительного снижения эффективности деятельности и ухудшения здоровья [1].

М.В.Склепович, О.В.Ульяницкая, К.З.Склеповичпредлагают расширенную модель, где стрессовая реакция зависит от внешних факторов: представления о мире, способности, знания, угрозы и внутренних ресурсов. Авторы различают эффективные стрессположительные, мобилизующие и неадекватные реакции. Управление стрессом в организации понимается как «процесс комплексного планомерного специально организованного своевременного воздействия на сотрудников для их адаптации к стрессовым ситуациям, овладения навыками и методами нейтрализации стресса». Выделяются процессный подход (анализ – организация – контроль – регулирование) и потенциальный подход (накопление ресурсов руководства для минимизации стрессовых ситуаций).

Симптоматика профессионального стресса многоуровневая: психологическая (тревожность, раздражительность, апатия), физиологическая (головные боли, нарушения сна, мышечные зажимы, повышение давления) и поведенческая (прогулы, снижение продуктивности, конфликты с коллегами и клиентами) [2]. М.Н. Ванян и В.И. Юденко подчеркивают, что стрессоустойчивость не является врожденным свойством, а формируется через развитие навыков саморегуляции, организационных мер и корпоративной культуры [1].

Дополнительные теоретические основания дают работы по профессиональному выгоранию, описанному Маслач и Джексон. Выгорание включает три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм по отношению к клиентам) и редукцию личных достижений. В фитнес-сфере эти проявления особенно актуальны из-за высокой эмоциональной отдачи.

Сфера фитнес-услуг обладает выраженной отраслевой спецификой, значительно усиливающей воздействие стрессоров по сравнению с традиционными офисными или производственными профессиями. Основная особенность – двойственная природа нагрузки: высокая физическая активность (4–6 тренировок в день, демонстрация упражнений, расход энергии до 2000–3000 ккал за смену) сочетается с интенсивным эмоциональным трудом (постоянное мотивирование клиентов, работа с разными психотипами, необходимость поддерживать позитивный имидж «идеального тела и энергии»).

Нестабильный график работы (утренние, дневные, вечерние и выходные смены, сезонные пики), коммерческая ориентация (давление на продажи персональных тренировок и абонементов) и высокая конкуренция на рынке усугубляют ситуацию. А.К. Константинова, Г.М. Лаврухина в своем эмпирическом исследовании 75 инструкторов групповых программ выявили, что 52,6 % респондентов испытывают выраженную усталость в последние четыре недели, 66 % продолжают работать при недомоганиях, и только 34 % чувствуют себя полно-

стью отдохнувшими к началу рабочего дня. При этом по тесту Воробейчика уровень стрессоустойчивости относительно высокий, однако показатели профессионального выгорания (опросник MB1) также высоки, что указывает на парадокс: формальная устойчивость маскирует накопленное истощение [3].

А.М. Кирсанова, Р.Р. Муслумов в своем исследовании инструкторов тренажерного зала установили значимые корреляции между количеством тренировок в неделю, количеством отмененных занятий и проявлениями выгорания (особенно редукцией достижений и резистенцией). Особое влияние оказывает давление клиентов на внешний вид тренера: ощущение «завышенных требований к имиджу» усиливает эмоциональное напряжение [4].

Ю. А. Диаконидзе, Н. А. Дарданова, А. А. Сулимовотмечают несоответствие между профессиональным стандартом «Специалист по предоставлению фитнес-услуг» (2018), акцентирующим технические и образовательные компетенции, и реальными требованиями рынка, где психологическая устойчивость, коммуникативные навыки и стрессоустойчивость играют решающую роль. Это приводит к высокой текучести кадров (до 30–40 % в год в некоторых клубах) и снижению качества сервиса [5].

Таким образом, особенность стрессоустойчивости в фитнесе заключается в необходимости одновременного управления собственным физическим и психоэмоциональным состоянием при постоянном «энергетическом донорстве» клиентам. Это отличает профессию от чисто физического труда или чисто офисной работы.

Факторы, влияющие на развитие и снижение стрессоустойчивостиможно классифицировать на организационные, профессионально-деятельностные и личностные.

Организационные факторы: отсутствие систем восстановления (74 % инструкторов отмечают их дефицит), ненормированный день, низкая или нестабильная оплата, отсутствие карьерного роста и корпоративных программдля персонала [3; 4]

Профессионально-деятельностные: физическое переутомление от демонстрации упражнений, необходимость работать с «трудными» клиентами (низкая мотивация, агрессия, нереалистичные ожидания), сезонные колебания нагрузки.

Личностные: накопление «мышечного панциря», низкая осознанность телесных напряжений, неразвитые навыки саморегуляции. С.А. Ольшанская, С.Н. Караулова в сравнительном исследовании выявили, что у фитнес-инструкторов телесные зажимы выражены меньше, чем у психологов и педагогов, однако осознанность напряжений низкая (только 14 % четко ощущают зажимы в ключевых зонах) [6].

И.С. Бубноваподчеркивает, что регулярные фитнес-технологии сами по себе могут выступать средством повышения стрессоустойчивости через улучшение психофизиологических показателей, однако для самих инструкторов требуется целенаправленная работа [7].

Развитие стрессоустойчивости требует системного, многоуровневого подхода.

1. Телесноориентированные практики.

С.А. Ольшанская и С.Н. Караулова разработали и апробировали программу, включающую проективную методику «Я и стресс», диагностику осознания телесных напряжений и комплекс упражнений: «Построиться по росту», «Разорви цепь», «Два на два, или Новый Юлий Цезарь», «Темп», «Локотки», «Реклама „Лекарство от стресса“». Результаты показали статистически значимое снижение напряжения в зонах лоб/глаза, шея/язык, живот/поясница, таз/ноги ($p<0,05$), повышение осознанности и креативности. Такие практики особенно эффективны для фитнес-инструкторов, уже обладающих хорошей физической формой [6].

2. Комплексное восстановление.Предлагается четырехблочная модель:

– физический блок (ограничение до 3–4 занятий в день, чередование типов нагрузки, сон 7–8 часов, дыхательные практики, растяжка);

– психологический блок (умение отказывать, супервизия, индивидуальные консультации психолога);

– организационный блок (гибкий график ≤25 часов/неделю, корпоративные программы здоровья);

– образовательный блок (финансирование повышения квалификации) [3].

3. Организационные и управленческие меры.

Внедрение тимбилдинга, программ профилактики выгорания, мониторинг нагрузки, мотивационные схемы, учитывающие не только продажи, но и удержание тренеров [1; 2; 4].

4. Самоменеджмент и профилактика.

Регулярная рефлексия, ведение дневника стресса, техники, адаптированные для фитнес-специалистов (короткие сессии дыхания между занятиями).

Эмпирические данные показывают, что комплексное применение этих методов может снизить проявления выгорания на 25–40 % в течение 3–6 месяцев.

Теоретический анализ подтверждает, что стрессоустойчивость в фитнес-сфере – динамичный многоуровневый конструкт, зависящий от взаимодействия индивидуальных ресурсов и организационной среды. Отраслевая специфика (физическо-эмоциональный симбиоз нагрузок) делает традиционные подходы недостаточными и требует интеграции телесных, психологических и управленческих технологий.

Практические рекомендации для фитнес-организаций для повышения стрессоустойчивочтиих сотрудников:

– внедрение обязательных ежемесячных программ восстановления и телесноориентированных тренингов;

– корректировка профстандартов с обязательным учетом психологических компетенций;

– мониторинг уровня выгорания с помощью стандартизированных опросников;

– создание корпоративной культуры, где забота о здоровье сотрудников приравнивается к заботе о клиентах.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме показал, что стрессоустойчивость сотрудников организаций сферы фитнес-услуг является сложным многоуровневым конструктом, который формируется на стыке индивидуальных психофизиологических ресурсов личности и особенностей организационной среды. В отличие от других профессий, в фитнес-индустрии это качество приобретает ярко выраженную специфику: здесь высокие физические нагрузки тесно переплетаются с интенсивным эмоциональным трудом, постоянным клиентским взаимодействием, необходимостью поддерживать позитивный имидж и работать в условиях нестабильного графика. Такой симбиоз факторов существенно повышает риск профессионального выгорания, эмоционального истощения и текучести кадров, делая развитие стрессоустойчивости одним из ключевых условий профессионального долголетия инструкторов и устойчивого развития организаций отрасли.

Анализ научных статей по данной проблеме подтверждает эффективность комплексного подхода к формированию стрессоустойчивости, включающего телесноориентированные практики, технологии комплексного восстановления, организационные меры и навыки самоменеджмента. Внедрение данных методов позволяет не только снижать проявления выгорания, но и повышать качество предоставляемых фитнес-услуг, удовлетворенность клиентов и общую эффективность бизнеса.

Библиографические ссылки:

1. Ванян М. Н. Управление процессами стрессоустойчивости персонала / М. Н. Ванян, В. И. Юденко // Управление человеческими ресурсами. – 2022. – № 2. – С. 88–95. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-protsessami-stressoustoychivosti-personala.

2. Склепович М. В. Управление стрессом сотрудников организаций / М. В. Склепович, О. В. Ульяницкая, К. З. Склепович // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2022. – № 8. – С. 228–241. – URL: https://izdanie-nauka.ru/sites/izdanie-nauka.ru/files/8_sklepovich_mv_ulyanickaya_ov_sklepovich_kz_228-241.pdf

3. Константинова А. К. Теоретические аспекты методики комплексного восстановления фитнес-инструкторов групповых программ / А. К. Константинова, Г. М. Лаврухина // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2025. – № 10. – С. 165–172. – URL:https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-metodiki-kompleksnogo-vosstanovleniya-fitnes-instruktorov-gruppovyh-programm.

4. Кирсанова А. М. Связь профессионального выгорания и условий работы у фитнес-тренеров / А. М. Кирсанова, Р. Р. Муслумов // Глобальные вызовы и перспективы развития современного общества : материалы Всероссийской научной конференции. – Екатеринбург, 2022. – С. 709–712. – URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/120589/1/978-5-7996-3605-0_2022_201.pdf

5. Диаконидзе Ю. А. Проблема кадрового отбора в сфере фитнеса в соответствии с требованиями профессиональных стандартов / Ю. А. Диаконидзе, Н. А. Дарданова, А. А. Сулимов // Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики. – 2021. – № 4. – С. 34–40. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-kadrovogo-otbora-v-sfere-fitnesa-v-sootvetstvie-s-trebovaniyami-professionalnyh-standartov.

6. Ольшанская С. А. Телесноориентированные практики как способ развития стрессоустойчивости у инструкторов фитнеса / С. А. Ольшанская, С. Н. Караулова // Физическая культура, спорт — наука и практика. – 2017. – № 3. – С. 81–85. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/telesnoorientirovannye-praktiki-kak-sposob-razvitiya-stressoustoychivosti-u-instruktorov-fitnesa.

7. Бубнова И. С. Формирование стрессоустойчивости у студентов посредством фитнес-технологии / И. С. Бубнова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2019. – № 5. – С. 51–54. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-stressoustoychivosti-u-studentov-posredstvom-fitnes-tehnologii.

@ Костюк С.В., Девятловский Д.Н., 2026

УДК 811.131.1; 784.95; 782.1

LOSTINTRANSLATION: ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА В ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Дарья Васильевна Липасова
Научный руководитель – Юлия Андреевна Колпакова

Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья обосновывает необходимость понимания дословного перевода иноязычного текста вокалистами и артистами исполнительских искусств. В отличие от советской традиции художественной адаптации, зачастую искажающей исходное содержание и смещающей смысловые акценты, использование подстрочника позволяет более точно реконструировать авторский замысел. На основе сопоставительного текстуального анализа оригинального либретто и его русскоязычных версий автор исследует проблему деформации семантических полей и звукосмысловых связей в процессе перевода. В работе рассматривается влияние точного понимания вербального компонента на психоэмоциональное состояние исполнителя, выбор вокального тембра и убедительность сценического образа.

Ключевые слова: *вокальное исполнительство, подстрочный перевод, интерпретация текста, авторский замысел, вокальная педагогика, советская переводческая традиция, семантическое поле, сценический образ.*

LOST IN TRANSLATION: SAME NAME CHALLENGES IN VOCAL EDUCATION

Daria Vasilievna Lipasova
Scientific supervisor – Iuliia Andreevna Kolpakova

Dmitri Hvorostovsky Siberian State Academy of Arts, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article substantiates the necessity for vocalists and performing artists to comprehend the literal translation of foreign-language texts. Unlike the Soviet tradition of poetic adaptation, which often distorts the original content and shifts semantic emphases, the use of word-for-word translation allows for a more accurate reconstruction of the author's intent. Based on a comparative textual analysis of the original libretto and its Russian versions, the author examines the problem of semantic fields and sound-semantic connections deformation in the translation process. The paper considers how a precise understanding of the verbal component influences the performer's psycho-emotional state, the vocal timbre selection, and the credibility of their stage persona.

Keywords*: vocal performance, literal translation, text interpretation, author's intent, vocal education, Soviet translation tradition, semantic field, stage persona.*

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО 3++) по программе специалитета 53.05.04 «Музыкально-театральное искусство», современный выпускник должен обладать комплексным набором компетенций, обеспечивающих его готовность к разносторонней профессиональной деятельности. Данный стандарт регламентирует формирование не только универсальной компетенции УК-4, предполагающей способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия, но и профессиональной компетенции ПК-2, определяющей готовность артиста публично исполнять ведущие партии в оперных спектаклях, а также в постановках жанров оперетты и

мюзикла [7]. Взаимосвязь этих компетенций подчеркивает, что успешное сценическое воплощение образа в зарубежном репертуаре невозможно без глубокого лингвистического анализа первоисточника, что актуализирует проблему интеграции языковой подготовки в процесс освоения вокальных партий.

Безусловно, полноценная художественная интерпретация вокальной партии на иностранном языке немыслима без глубокого понимания исполнителем семантики каждого произносимого слова. В современной исполнительской практике, особенно среди начинающих певцов, существует тенденция опираться исключительно на существующие художественные переводы арий, романсов и песен. Отсутствие языковой компетенции часто приводит к тому, что вокалист игнорирует этап самостоятельного текстуального анализа, удовлетворяясь эквилинеарным текстом, представленным в нотных изданиях. Однако опора на адаптированные версии, в частности советского периода, существенно ограничивает исполнительские возможности. Понимание точного дословного (подстрочного) перевода напрямую детерминирует вокальную технику, корректную расстановку смысловых и фразировочных акцентов, а также осознанный выбор тембральной окраски. В оперном искусстве вербальный компонент синкретичен: слово является органичным продолжением музыкальной ткани, отражая результат совместного творчества композитора и либреттиста. В данном контексте подстрочный перевод выступает в роли аналитического «рентгена», позволяющего реконструировать и сохранить первоначальную авторскую мысль. Напротив, художественная адаптация представляет собой вторичную, опосредованную интерпретацию, которая нарушает прямую коммуникацию между композиторским замыслом и его вокальным воплощением.

Необходимость обращения к дословному переводу иноязычного либретто обусловлена тремя фундаментальными факторами.

Во-первых, вокально-техническим аспектом. В классической оперной традиции архитектоника вокальной линии неразрывно связана с фономорфологической структурой языка оригинала, где качество звуковедения детерминировано каждой гласной и согласной фонемой. Художественная адаптация неизбежно деформирует этот баланс: ради метрического и рифменного благозвучия в принимающем (русском) языке переводчики часто прибегают к инверсиям, лексическим заменам или смещению акцентов. В свою очередь, подстрочник наглядно демонстрирует исполнителю точное распределение вербальной нагрузки, обнажая истинное смысловое напряжение слога и указывая на аутентичное положение «слова-опоры», координирующего вокальный выдох [5, с. 112].

Во-вторых, сценической подлинностью и психофизической логикой актерского действия.Убедительность вокально-речевого интонирования напрямую зависит от сиюминутного осознания артистом семантики произносимого текста. Литературные переводы советской эпохи нередко грешили избыточным обобщением смыслов, сглаживанием острых драматических конфликтов и идеологической цензурой оригинального подтекста, что приводило к неоправданной витиеватости слога. Дословный перевод устраняет эти барьеры, дешифруя подлинный психологический профиль персонажа и диктуя органику его жеста, мизансценического поведения и эмоциональных переключений [8, с. 204].

В-третьих, структурно-временной организацией музыкального материала. В речитативных структурах, а также в темповых ансамблевых сценах композиторское мышление строго подчинено ритмическому пульсу и силлабо-тонической системе исходного языка. Мышление исполнителя конструкциями отечественной художественной адаптации неизбежно провоцирует рассинхронизацию музыкальной и речевой фразировки, разрушая архитектонику целого. Исполнителю важно осознать, что композитор писал музыку, идеально рассчитывая длину фраз, моменты для вдоха, акценты и паузы под конкретные итальянские слова. Однако русские слова длиннее, ударения падают на другие слоги, смысл смещается. Певец начинает делать смысловые акценты там, где у композитора запланирован спад, или судорожно добирать дыхание посреди музыкальной фразы. Как итог, разрушается заложенная автором конструкция. Музыкальная форма «рассыпается», теряет баланс, монолитность

и логику. Вместо единого, цельного произведения зритель получает разрозненный набор звуков и слов. Использование метода подстрочного перевода позволяет вокалисту постичь логику автора либретто в ее первозданном виде, синергетически соединяя внутреннее ритмическое дыхание артиста с пульсацией музыкальной ткани произведения [1, с. 89].

На примере речитатива и арии Ренато из оперы Джузеппе Верди «Бал-маскарад» в статье обосновывается необходимость знания вокалистом подстрочного перевода оригинала. В работе доказывается, что советская художественная адаптация искажает первоначальный смысл произведения, созданный в тандеме либреттистом и композитором. Проблема точности трансляции вербального компонента в зарубежном оперном репертуаре и деструктивного влияния текстовых искажений на сценическое воплощение образа ранее уже становилась объектом музыковедческого анализа [6]. Настоящее исследование продолжает и расширяет границы указанной проблематики, развивая идеи Ю. А. Колпаковой на материале семантической и вокальной графики в партии Ренато.

Выбор арии в качестве ключевого объекта анализа продиктован ее особой драматургической функцией. Являясь вокальным аналогом драматического монолога, эта музыкальная форма фиксирует психоэмоциональное состояние персонажа в кульминационные моменты его внутренних переживаний. Через арию композитор объективирует ментальный срез личности: она может служить концентрированным резюме характера, отражать фиксированную реакцию на сюжетные повороты или же наглядно демонстрировать динамику зарождения аффекта. В последнем случае зритель становится свидетелем интрапсихического конфликта, полярного столкновения мотивов и доминирования одной из борющихся эмоций.

Для практической демонстрации возникающих исполнительских трудностей проведем сопоставление оригинального либретто Антонио Соммы с двумя русскоязычными художественными переводами – С. Левика [3] и М. Павловой [4]. В качестве наглядного материала мы обратимся к речитативу Ренато, предваряющему его знаменитую арию в третьем действии оперы «Бал-маскарад».

Расхождения в эмоциональном наполнении начинаются уже с первого слова. В переводе М. Павловой: сухое и приказное оригинальное «Alzati! /Встань!/» превращается в утешающее, почти жалостливое «Встань, не плачь» [4]. В оригинале Ренато требует, чтобы Амелии скрыла свой румянец стыда и его собственный позор. Однако в версии М. Павловой появляется совершенно противоположный смысл: «<…> скрой моё бесчестье и позор свой гнусный». Из-за такой формулировки возникает двусмысленность: словно именно Ренато совершил бесчестный поступок, а Амелии за него стыдно.

Следующее искажение касается выбора метафор. В оригинале Ренато называет грудь Амелии «fragile /хрупкой/», в то время как переводчик в двух других случаях заменяет эпитет сердца Амелии на «слабое» [4]. Стоит отметить, что по количеству слогов слово «хрупкое» вполне укладывается в музыкально-ритмическую организацию. Таким образом, данный вариант перевода – скорее неточная смысловая трактовка образа, нежели вынужденная попытка вписаться в жесткие нотные рамки.

Ещё один момент с сильно искажённым смыслом связан с кульминацией сцены. В оригинальном либретто Ренато требует крови конкретно своего врага, подчеркивая, что именно Ричард должен заплатить за поруганную честь семьи. В художественном же переводе акцент смещается: фраза «крови, мне надо крови» звучит так, будто для героя имеет значение сам факт мести, а чья именно кровь будет пролита – неважно [4].

Самая выразительная деталь анализируемого речитатива – это кульминации на верхних нотах. Кульминация (от лат. *culmen* – высшая точка, вершина) представляет собой момент наивысшего напряжения в музыкальном произведении или его части [2, с. 54]. Помимо высотного фактора, она детерминирована своей продолжительностью и метрическим акцентом, приходящимся на сильную долю. Дважды в речитативе Верди использует продолжительную ноту *фа диез* первой октавы на сильной доле такта. В оригинале эти вершины приходятся на местоимения «tuo /твоя/» в словосочетании «il sangue tuo /кровь твоя/» и «mie

/мои/» во фразе «delle lacrime mie /слёзы мои/». Таким образом, Ренато интонационно противопоставляет себя Ричарду, рельефно очерчивая масштаб их конфликта. Интересно, что в данном фрагменте выстраиваются сразу две антитезы: помимо категории принадлежности («твоя» – «мои»), друг другу противопоставляется сама природа телесности («кровь» – «слезы»).

В момент кульминации на слове *«tuo»* (в контексте крови врага) голос артиста должен приобретать жесткое, темное, драматически насыщенное звучание с плотной опорой дыхания. Напротив, при переходе к слову *«mie»* (в контексте собственных слез) исполнителю необходимо мгновенно изменить психоэмоциональную краску, смягчить звуковедение и использовать более теплое, элегическое интонирование. В художественных переводах этот уникальный авторский приём полностью нивелируется: в русской версии кульминационные вершины образуют смысловые связки «кровью – предатель» и «предатель – страданья», что лишает речитатив столь яркого звукосмыслового переключения.

Более того, на протяжении всего речитатива и арии в оригинальном тексте либретто Соммы скандируется лексика, связанная с темой телесности: «petto / грудь/», «seno /лоно, грудь/», «sangue /кровь/», «core /сердце/», «amplesso /объятие/», «lacrime /слезы/». Этот вербальный пласт формирует определенное чувственное и приземленно-драматическое восприятие произведения зрителем. В рассматриваемых художественных переводах данный акцент оказывается практически полностью утерян: остаются лишь лексемы «кровь» и «сердце», причем последнее в версии М. Павловой неоправданно дублируется целых пять раз [4].

Вместо концепта телесности в художественном переводе М. Павловой формируется иное семантическое поле, представленное такими единицами, как «ад», «рай», «святыня», «душа», «дар небес». В результате, в русскоязычной адаптации возникает парадигма христианской «триады мира» (небо – земля – преисподняя), о которой не шло речи в оригинале. Кроме того, метафоры наподобие «ты отравил душу ядом» и «ты ответил коварством» в отношении Ричарда навязывают зрителю однозначный подтекст: граф Ричард трактуется как коварный змей-искуситель, совративший Амелию и подтолкнувший Ренато к преступлению. В подлинном авторском замысле Джузеппе Верди и Антонио Соммы подобный контекст отсутствует, так как указанное семантическое поле в оригинале не выстроено.

Выявленная подмена семантических полей коренным образом меняет психофизическую задачу вокалиста. Опираясь на перевод М. Павловой, начинающий артист рискует уйти в избыточный религиозно-назидательный пафос, трактуя Ренато как отстраненного вершителя высшего правосудия. Напротив, знание оригинального подстрочника возвращает исполнителю понимание истинной вердиевской драмы – глубоко земной трагедии преданного мужа, чей мир разрушен. Таким образом, последовательная работа с дословным переводом на всех уровнях – от отдельного кульминационного звука до макроструктуры текста – уберегает молодого певца от ложной актерской и тембральной трактовки образа, позволяя выстроить подлинную психологическую логику сценического поведения.

Композиционно ария разделена на два крупных контрастных раздела, каждый из которых наделен полярным эмоционально-образным содержанием. Первая часть сфокусирована на образе Ричарда и выражает бурный аффект ненависти и жажды мести со стороны Ренато. Этот раздел решен автором в миноре и сопровождается мрачным, тревожным аккомпанементом с жесткой пульсацией повторяющихся аккордов и обилием нисходящих интонационных рисунков в вокальной партии. Второй раздел переводит драматургию в лирико-элегическую плоскость, отражая светлые воспоминания героя о былой любви к Амелии. Здесь минорный лад сменяется одноименным мажором, фактура облегчается за счет введения тембров арфы и флейты, а вокальная линия становится более протяженной, насыщаясь кантиленой и распевами. В самом заключении арии вновь на мгновение возникает стремительная тема ненависти, которая в финальных тактах перекрывается лирической темой утраченной любви.

Динамику смены этих психологических состояний можно проследить непосредствен-

но по графической структуре нотного текста. Начальный раздел характеризуется плотной, насыщенной аккордовой вертикалью с многократными репетициями, имитирующими учащенное сердцебиение и нарастающую тревогу. В оркестровом сопровождении преобладают низкие регистры, формирующие отчетливый ритмический лейтмотив «судьбы», интертекстуально отсылающий к знаменитой Пятой симфонии Людвига ван Бетховена. Напротив, фактура второй части, благодаря волнообразным пассажам арпеджио, визуально напоминает ритмичную кардиограмму, где тяжеловесный басовый фундамент практически полностью растворяется, уступая место прозрачной звуковой ткани.

Особого внимания заслуживает финал арии, где художественный перевод и оригинальный авторский замысел расходятся наиболее радикально. Лаконичное итальянское выражение «E finita /Кончено/» в русскоязычных версиях заменяется фразами «Но прошло всё» либо «Всё погибло...» [3, с. 182; 4, с. 11]. Введение переводчиками этого обобщающего «всё» смещает акценты, изначально заложенные создателями оперы.

Важным смысловым нюансом является то, что в оригинальном тексте либретто Ренато напрямую называет себя «vedovo /вдовцом/». Примечательно, что его супруга Амелия на самом деле жива. Использование этой сильной метафоры символизирует смерть их прежних отношений, по которым герой глубоко скорбит. В трактовке отечественных переводчиков данный психологический подтекст полностью утрачивается, лишая образ Ренато трагической глубины.

Последние слова арии – троекратное «d'amor, d'amor, d'amor /о любви, о любви, о любви/» –звучат на фоне возвращения светлой лирической темы. Ренато в эти секунды мысленно возвращается к прошлому, сокрушаясь о безвозвратной потере чувства. В русском же переводе вместо этого используется троекратное восклицание «прощай», которое совершенно не коррелирует с авторской концепцией. Художественная адаптация делает прямолинейный акцент на внешней завершенности действия («прощай»), что вступает в явное противоречие с ностальгическим и трепетным музыкальным наполнением финала.

Практическим подтверждением несовершенства существующих переводов служит и реальная отечественная исполнительская практика, в которой солисты нередко вынуждены самостоятельно корректировать вербальный текст во время пения. Показателен пример выдающегося советского баритона, народного артиста СССР Юрия Мазурка. Исполняя эту арию на русском языке, певец заменял психологически неточное, избыточно мягкое «На любовь» в версии М. Павловой на экспрессивное и более подходящее по драматическому накалу восклицание «О, злодей!». Этот пример наглядно демонстрирует, что даже в рамках русскоязычной традиции большой артист интуитивно стремился восстановить подлинное эмоциональное содержание оригинального либретто и сохранить авторский замысел в максимально возможной степени.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что полноценное освоение зарубежного вокального репертуара в современных реалиях высшего профессионального образования невозможно без глубокой самостоятельной работы студента над подстрочным переводом оригинала. На примере анализа речитатива и арии Ренато из оперы Дж. Верди «Бал-маскарад» было наглядно доказано, что существующие художественные адаптации советского периода зачастую деформируют первоначальный авторский замысел. Выявленные в ходе исследования искажения – от подмены семантического поля «телесности» религиозно-назидательной парадигмой до прямолинейных смысловых замен, с которыми на сцене боролись даже такие великие мастера, как Ю. Мазурок, – существенно обедняют исполнительские возможности молодого певца.

Напротив, последовательное обращение к методу текстуального анализа подстрочника позволяет вокалисту обнаружить скрытые антитезы и тончайшие звукосмысловые переключения, заложенные создателями произведения. Интеграция этой практики в репетиционный процесс напрямую способствует эффективному формированию компетенций УК-4 и ПК-2 в высшей школе. Данный подход позволяет не просто формально развить способность

к профессиональному взаимодействию на иностранном языке (УК-4), но и синергетически соединить лингвистические знания с практическим мастерством публичного исполнения ведущих оперных партий (ПК-2), воспитывая осознанного, технически подкованного и убедительного на сцене артиста. Материалы данной статьи могут быть рекомендованы преподавателям и студентам кафедр сольного пения и оперной подготовки в высших учебных заведениях искусств и культуры. Кроме того, предложенный метод текстуального анализа представляет практический интерес для всех, кто изучает иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации и стремится к непрерывному профессиональному познанию.

Библиографические ссылки:

1. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая / Б. В. Асафьев. – Ленинград: Музыка, 1971. – 376 с.

2. Бобровский, В. П. Функциональные основы музыкальной формы: исследование В. П. Бобровского. – Москва: Музыка, 1978. – 332 с.

3. Верди, Дж.Бал-маскарад: опера в 3-х д.: клавир / Дж. Верди; итал. текст А. Соммы, рус. перевод С. Левика. – Москва: Музыка, 1976. – 285 с.

4. Верди, Дж.Сцена и ария Ренато из оперы «Бал-маскарад»: для баритона в сопровожд. фп. / Дж. Верди; рус. текст М. Павловой. – Москва: Искусство, 1938. – 12 с.

5. Дмитриев, Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – Москва: Музыка, 2007. – 368 с.

6. Колпакова, Ю. А. Точность перевода исполняемого на сцене текста как неотъемлемая часть профессионализма артиста (на примере арии Леоноры из оперы Верди «Сила судьбы») // Образование в сфере искусства: научный журнал Ассоциации музыкальных образовательных учреждений; Магнитогор. Гос. Консерватория (академия) им. М. И. Глинки. Магнитогорск. 2014. № 2 (3). С. 64-69.

7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 53.05.04 Музыкально-театральное искусство: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 июля 2017 г. № 665 (ред. От 08.02.2021). – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-53-05-04-muzykalno-teatralnoe-iskusstvo-665 (дата обращения 30.03.2026).

8. Станиславский, К. С. Работа актера над собой в творческом процессе воплощения: дневник ученика / К. С. Станиславский. – Санкт-Петербург: Азбука, 2023. – 384 с.

@ Липасова Д. В., 2026

УДК 316.356.2

МНОГОДЕТНАЯ СЕМЬЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМ

Ольга Викторовна Логунова

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Многодетная семья рассмотрена как многомерный объект социально-психологической работы, что позволяет выделить категорию благополучной многодетной семьи – семьи, самостоятельно реализующей основные функции, но объективно находящейся в зоне повышенных социальных рисков. От специалиста по социальной работе требуется серьезная профессиональная подготовка по сопровождению многодетной семьи как социального института, поддержанию ее здорового психологического климата.

Ключевые слова: *многодетная семья, психологический климат, государственная политика, специалист по социальной работе.*

A LARGE FAMILY IN THE CONTEXT OF SOCIOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PARADIGMS

Olga Viktorovna Logunova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

A large family is considered as a multidimensional object of social and psychological work, which allows us to identify the category of a prosperous large family - a family that independently implements basic functions, but is objectively located in a zone of increased social risks. A social worker is required to have serious professional training in supporting a large family as a social institution and maintaining its healthy psychological climate.

Keywords: *large family, psychological climate, public policy, social worker.*

Семья как социальный институт в любой стране мира традиционно выступала, выступает и будет выступать одним из ключевых факторов демографического развития и сохранения традиционных ценностей. Как часть общества семья создавалась, видоизменялась и развивалась вместе с ним и в свою очередь может влиять на ход его развития. Семья, имеющая в своем составе несовершеннолетних детей, особенно если это многодетная семья, способна включиться в расширенное воспроизводство населения. Семья быстро и чутко реагирует на все позитивные и негативные изменения, происходящие в обществе, раскрывая гуманный и антигуманный смысл происходящих в обществе процессов, оценивая разрушающие и созидающие для семьи процессы. Общество заинтересовано в прочной семье, способной вырастить здорового ребенка и не одного, а чтобы была здоровая многодетная семья. Физическое, социальное, нравственное здоровье подрастающего поколения – это здоровье нации в целом.

Многодетная семья необходимая составляющая социальной структуры цивилизованного общества. Она функционирует как институт воспроизводства человека и его воспитания, является тем общественным образованием, в котором индивид получает первый опыт организации жизнедеятельности в основных ее проявлениях в производственной деятельности и быту. В многодетной семье приобретаются навыки общения и повседневного поведения, уроки представления о жизненных целях и ценностях, приобщения к нормам и эталонам культуры. Многодетная семья выступает носителем и естественной средой межпоколенче-

ской передачи традиционных российских духовно–нравственных ценностей, среди них душевная щедрость и отзывчивость, ответственность и забота о младших членах семьи, уважение к старшим, взаимопомощь и коллективизм, трудолюбие и созидательный труд. К перечисленным ценностям Президент Российской Федерации В.В. Путин добавляет такую ценность как олицетворение нравственных основ. Популяризируя институт многодетной семьи, Президентом отмечаются и проживаемые ею особенности в процессе функционирования: ежедневный труд родителей, посвящение себя детям без остатка для создания условий развития детей, раскрытие их талантов, включенность родителей в волонтерские движения по пропаганде семейных ценностей.

Взаимоотношение в многодетной семье определяется как форма и условие сосуществования родственников (родителей и детей). С помощью взаимоотношений реализуются различные функции семьи. Характер взаимоотношений в семье складывается под влиянием нескольких факторов: традиций семейного общения, социально-экономического состояние общества и его нравственно-психологической атмосферы; степени зависимости жизнедеятельности семьи от общества, типа семьи, её состава, структуры, психических и личностных свойств членов семьи; степени их совместимости, конфликтности. Большое значение для воспитательного потенциала семьи имеют такие её составляющие, как образовательный уровень родителей, общая культура, педагогическая активность, умение устанавливать добрые отношения со всеми окружающими, структурный тип семьи, возраст отца и матери.

С точки зрения разных социологических исследований, теории и практики психолого-социальной работы каждая многодетная семья – это особый, интимный, неповторимый мир. Всё, что происходит в семье сказывается на психологическом самочувствии ее членов. Проблемы несовершеннолетних членов семьи, трудности в их социализации напрямую связаны с их проживанием в семье, определяя дальнейшее развитие детей, включенность в разные процессы. Поддержание нормального психологического климата в многодетной семье выступает одной из особенностей деятельности специалиста по социальной работе, это требует от него особого психологического такта, компетентности. Изучение семьи весьма сложное дело, требующее от специалиста понимания её специфики, умение устанавливать взаимоотношения, чтобы добиться результата. Для специалиста по социальной работе необходимо расположить к себе семью для осуществления социального сопровождения. Это возможно при глубоком знании особенностей построения многодетного пространства, под которым может пониматься семейная атмосфера, формирующая ценности самого ребенка, обеспечивающая ему чувство защищенности (или незащищенности), собственной значимости.

В связи с этим отметим, что государственная политика в сфере поддержки многодетной семьи всё более активно переориентируется с помощи семье, уже находящейся в кризисе, на выстраивание системы профилактических мер и поддержки благополучной многодетной семьи. В этом направлении реализуется комплекс инструментов: проводятся всероссийские конкурсы, направленные на повышение престижа многодетности; развиваются информационные и консультационные ресурсы, позволяющие родителям оперативно получать необходимую правовую, психологическую и педагогическую помощь; расширяется спектр досуговых и клубных форм работы, создающих для семьи поддерживающую и развивающую среду. Это весьма актуально и своевременно, т.к. значительная часть многодетных семей, формально относящихся к категории благополучных, остаётся все еще вне поля активной профилактической работы.

Согласно Профессиональному стандарту «Специалист по работе с семьей», специалисты по социальной работе должны вести сбор данных нуждающихся в поддержке семей, реализовывать разнообразные направления и виды деятельности, связанные с поддержкой и защитой семьи, проводить организационную культурно-массовую работу, содействовать совершенствованию индивидуально-психологического подхода в работе по профилактике социальной дезадаптации совместно с другими специалистами из разных ведомств/сфер, СМИ. При этом специалисты осуществляют целый набор профессиональных ролей и профессио-

нальных функций от социального статистика и администратора до функций просвещения и консультирования в сфере семейной жизни. При этом, как отмечают сами многодетные семьи, не удовлетворяется явный или скрытый запрос на психологическую поддержку, что может быть объяснимо неподготовленностью большинства специалистов к интегративной психосоциальной работе с семьей и общественностью в целом, родителями и детьми в частности.

Эффективность социальной работы с многодетной семьёй во многом определяется не только составом субъектов системы профилактики семейного и детского неблагополучия, но и конкретным инструментарием, применяемым для достижения поставленных целей. Видовой же состав услуг, включая социально-психологическое консультирование, социально-психологический патронаж, психологический тренинг и воспитательно-профилактическую работу, конкретизирован в Описании социальных услуг, утверждённом Постановлением Правительства Красноярского края от 5 июля 2016 года № 337-п.

Центральное место в социальной работе с семьёй занимает технология социально-психологического консультирования. Оно может быть индивидуальным или групповым, очным или дистанционным и охватывает широкий спектр вопросов: от информирования о полагающихся льготах и пособиях до психолого-педагогической помощи в разрешении внутрисемейных конфликтов и трудностей воспитания. Данная технология прямо предусмотрена Постановлением № 337-п, которое определяет социально-психологическое консультирование как услугу, заключающуюся в получении информации от клиента о его проблемах и обсуждении с ним этих проблем для раскрытия и мобилизации клиентом внутренних ресурсов и последующего решения социально-психологических проблем.

Подобную работу невозможно провести без качественно проведённой диагностики. Диагностика представляет собой процедуру комплексного изучения положения семьи, охватывающую несколько взаимосвязанных направлений: оценку материального и жилищного обеспечения, анализ психологического климата, определение воспитательного потенциала родителей, а также исследование характера детско-родительских отношений. Комплексность здесь имеет принципиальное значение, поскольку каждая из перечисленных сфер влияет на остальные, и игнорирование хотя бы одной из них способно привести к ошибочному выбору стратегии помощи.

Психологическое консультирование предполагает использование своеобразных приемов и методов работы. К их числу обычно относят: наблюдение, тестирование, внушение, убеждение, информирование, метод художественных аналогий, минитренинги, консультационный инструктаж и др. Одним из оснований для классификации консультативного воздействия является пространственная организация консультаций. Выделяют два вида консультирования: контактное («очное») и дистантное («заочное»). Для контактного консультирования характерно то, что консультанты встречаются с клиентом, и между ними происходит беседа. Дистантный вид консультативной деятельности не предполагает прямого общения с семьей или отдельными членами лицом к лицу. В данном случае общение происходит по телефону или по переписке. Контактная беседа является наиболее распространенным видом психологического консультирования. Одной из основных её форм является интервью. Оно предполагает оказание воздействия на семью с помощью вопросов и специальных заданий,

Специфическим видом консультативной деятельности является дистанционное консультирование. Телефонное консультирование, как основная его форма позволяет семье, родителям или ребенку, не решающимся обратиться за помощью напрямую к специалисту-консультанту или не имеющим такой возможности, получать заочно советы и рекомендации по насущным проблемам. Своеобразной формой дистанционного консультирования является психологическое консультирование по переписке (скриботерапия). Оно применяется в тех случаях, когда телефонное консультирование затруднено из-за отсутствия в том или ином городе службы «телефона доверия», телефона у клиента, а также из-за его нежелания встретиться с глазу на глаз с консультантом.

Важное место отводится методу наблюдения. Как каждый метод, наблюдение имеет свои положительные и отрицательные стороны. Плюсом является то, что оно непосредственно отражает действительность, максимально приближает изучающего к естественному ходу психологических процессов, дает возможность наблюдать явления в те моменты, когда они появляются, видеть среду, в которой они существуют. Необходимую информацию о психологическом климате в многодетной семье можно получить с помощью анкетирования. Использование анкет важно тем, что полученные материалы обрабатываются методами математической статистики, что весьма ценно, и конечные результаты в этом случае становятся достоверными данными.

В заключение хотелось бы отметить роль специалиста по социальной работе во взаимодействии с многодетной семьей. Основными задачами специалиста выступают создание более здоровой семейной среды, укрепление ее внутренних ресурсов, научение семьи самостоятельно справляться с трудностями, вырабатывая при этом альтернативные способы поведения.

Библиографические ссылки:

1 Российская Федерация. Законы. Об утверждении Стратегии действий по реализации семейной и демографической политики, поддержке многодетности в Российской Федерации до 2036 года : распоряжение Правительства РФ от 15.03.2025 № 615-р. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_498838/. – Текст электронный.

2 Антонов, А. И. Социология семьи : учебник / А. И. Антонов, В. М. Медков ; под редакцией А. И. Антонова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : ИНФРА-М, 2005. – 640 с. – Текст электронный.– URL : https://lib.uni-dubna.ru/biblweb/search/bibl.asp?doc_id=97970&full=yes.

3 Всероссийский проект «Многодетная Россия» : [официальный сайт]. – URL: https://многодетные-семьи.рф. – Текст электронный.

4 ТАСС Медиа : [официальный сайт]. – URL: https://tass.ru/obschestvo/17903349. – Текст электронный.

@ Логунова О.В., 2026

УДК 811.124; 783.2

ЦЕРКОВНАЯ ЛАТЫНЬ В МУЗЫКАЛНОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Михаил Игоревич Лосев
Научный руководитель – Юлия Андреевна Колпакова

Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского,
г. Красноярск, Российская Федерация

Статья освещает проблему аутентичного произношения при исполнении вокальных сочинений на латинском языке. Целью является сделать общим достоянием научные взгляды исследователей галликанской (французской) певческой традиции и применить эти знания в методике обучения вокалистов интерпретации латинских духовных текстов.

Ключевые слова: *Мюсьен Омер Узьо, Франция, вокальная педагогика, латинский язык, григорианский хорал, галликанское произношение.*

CHURCH LATIN IN MUSICAL PERFORMANCE: BETWEEN TRADITION AND MODERNITY

Mikhail Igorevich Losev
Scientific supervisor – Iuliia Andreevna Kolpakova

Dmitri Hvorostovsky Siberian State Academy of Arts, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article highlights the challenges of authentic pronunciation in Latin vocal compositions. It aims to share scientific insights into the Gallican (French) singing tradition and apply this knowledge to teaching vocalists how to perform Latin sacred texts.

Keywords*: Mutien-Omer Houziaux, France, vocal education, Latin, Gregorian chant, Gallican pronunciation.*

В настоящее время в исполнительских кругах существует тенденция к всестороннему изучению старинной музыки с целью достижения аутентичности – передачи «подлинного» звучания произведения и его наиболее объективной интерпретации. Безусловно, в неразрывном единстве музыкального и словесного компонентов в корне неверно признавать бóльшую значимость одного из них. К «вокалисту нашего времени» профессиональные требования достаточно высоки: он должен обладать не только красивым голосом и безукоризненной техникой, но и совокупностью других характеристик, включая фонетическую компетентность для интерпретации произведений на иностранных языках.

Исполнение канонических жанров духовной музыки подразумевает взаимодействие исполнителя с латинским текстом. На сегодняшний день в российской науке уделяется недостаточно внимания проблеме произношения при исполнении вокальных произведений, написанных на латыни, – по крайней мере, фундаментальных трудов, полностью посвященных данной тематике, авторам обнаружить не удалось. На первый взгляд, исследования в этой области могут показаться необходимыми лишь узкопрофильным специалистам и пытливым умам, стремящимся к непрерывному познанию. Однако, на наш взгляд, подобная точка зрения изначально ошибочна, ведь изучение различных аспектов языка способствует восприятию его как нерасчленимой системы, более глубокому осознанию его устройства, а также постижению культуры, создавшей эту систему.

В связи с отсутствием в отечественном музыкознании пособий с рекомендациями по озвучиванию текста особый интерес представляют достижения зарубежных авторов-латинистов, языковых коучей. Цель данной работы – дать методические указания исполнителям латинских текстов на основании рекомендаций романиста и органиста из Льежа, Мюсьена Омера Узьо. В своей книге «Les œuvres musicales en latin chanté», не опубликованной на русском языке, музыкант отвечает на практический вопрос «Как произносить латинский текст во время пения?» и приходит к выводу, что выбор варианта произношения – дело вкуса: «В любом случае, у римлян не было диктофона – поэтому никто не знает, как произносить их язык» [2, 330].

Классическая латынь являлась официальным языком Римской Империи. После падения империи продолжила бытовать в Западной Европе и на севере Марокко и Киренаики, естественно развившись в романские языки: португальский, испанский, языки «ок» и «ойль» (получившие такие названия по утвердительной частице «да», среди них находятся французский и валлонский), итальянский и румынский. В восточной части империи высокий статус получил греческий язык и вытеснил латинский отовсюду, кроме территории современной Румынии [2, 327].

Со времен Цицерона (106-43 гг. до н. э.) по сей день латынь не прекращала существовать в письменном виде, даже во время варварских набегов с III по X вв. и ухода цивилизации в монастыри. Тогда латынь приняла единый облик и любой, кто знал ее, понимал труды на этом языке независимо от времени и места их написания.

Но это понимание в меньшей степени относится к разговорной латыни. Произношение латыни в Европе так или иначе следовало произношению родного языка говорящего, а в романоязычных странах – естественно. Сходство между латинскими и французскими (итальянскими, испанскими, португальскими) словами располагало к произношению латыни в удобной манере для пользователя. Так, в эпоху Хлодвига само по себе зародилось упомянутое профессором Узьо галликанское или галльское произношение, которое стало официальным после прихода к власти Карла Великого и капетингов.

Рассмотрим в качестве примера первую строку предпоследнего куплета знаменитого евхаристического гимна «Pangelingua»: «Tantumergosacramentumueneremurcernui (Славься, жертва, дар священный, в нем сокрыт Спаситель сам)». Этот фрагмент произносится почти в точности так же, как произносили латынь в Тоскании и Риме. Палатализация к тому времени уже завершились, но в остальном произношение осталось близким к поздней латыни: /ТАНтум ЭРго сакраМЭНтум вэнэРЭмур ЧЕРнуи/.

Итальянский оставался, как и поздняя латынь, языком с подвижным ударением, которое ставилось в том же месте, что и в латыни. Святой Фома Аквинский ставил ударения там же, как обозначено выше. Этот способ, как ни странно, очень близок к классической латыни: /ТАНтум ЭРго сакраМЕНтум уэнэРЭмур КЕРнуй/.

Зато, когда святой Фома (1225-1274 гг.) преподавал в Париже, все вокруг пели его гимн с сильным французским акцентом, который он позже назвал галликанским: «Tentonsergotsacramaintonvénéré murtsernuit».

Боссю пел этот средневековый гимн с еще более характерным акцентом. Там, где была легкая назализация, появились носовые гласные, которые напоминают современные французские. Начальное /ts/ в «cernui» сократилось до простого звука /s/. Разумеется, он также произносил /u/ на французский манер в отличие от латинского произношения, которое хорошо сохранилось в языках итальянцев, испанцев, португальцев (лузофонов), румын.

Когда этот гимн исполнялся при Фоме Аквинском или при Боссю, можно было уже не думать о тоническом ударении. Однако при преподавании латинского языка для дальнейшего использования, как это было в Льеже последние 50 лет, франкофоны ставят ударения там же, где поставили бы во французском слове – всегда на последний слог: «TenTONSerGOTsacramainTONvénéré MURsertNUIT».

Сегодня уже невозможно представить себе, насколько карикатурным было галликанское произношение в момент своего апогея – с XVII по XIX вв. Но без сомнения, именно так произносили латынь в эпоху классицизма в Иль-де-Франс. Следы этого можно обнаружить в современном французском: латинские слова dictum, quid pro quod, quamquam превратились в dicton, quiproquo, cancans (последнее омонимично французскому «канкану») [6]. Также можно слышать в этой манере латинские слова «rictus», «foetus», «minus habens» (что звучит примерно как «mi-nu-sa-bince»). Но тогда существительное с определенным артиклем «l'angelus (ангел)» будет звучать так же, как и имя священника Лянжелюса из комикса «Ле Пти Спиру» (Рис. 1). Узьо прав в том, что галликанское произношение менялось как со временем, так и в зависимости от места [1, 154].

Тем не менее, на латыни так больше не поют. Манера стала более-менее латинской или чаще даже итальянской. Прочитают «лянжелЮс», но споют скорее «Ангелюс» или «Анджелюс».

Как и французский язык, галликанское произношение не переставало развиваться с течением времени. Исчезло оно в промежуток между 1889 и 1914 гг., в так называемую Прекрасную Эпоху. Следовательно, вопрос о «правильном» произношении латыни имеет смысл только в том случае, если указать место и время.

Безусловно, классическое произношение в средневековой латыни – анахронизм. Сами авторы этих текстов читали их на свой национальный манер. А ведь большая часть литургических текстов – средневековые. Есть множество ещё более новых – эпохи Возрождения, барокко, классицизма и даже романтизма.

В настоящее время можно услышать записи григорианского пения (в частности «Градуал» Элеоноры Аквитанской) с галликанским акцентом, близким к Боссю из XII века. Латинские окончания -us звучат на французский манер и сохраняются носовые гласные (при этом исчезают следующие за ними согласные) [4]. И что путает ещё более – так пели монахи из Англии, где церковь говорила по-французски, но с английским акцентом, который существовал уже тогда. Подобное наблюдалось повсеместно: в Стране басков, Фландрии, Пьемонте, Венеции, Тоскании, Германии, Каталании, Кастилии [2, 328].

Именно благодаря песнопениям эпохи Возрождения, классицизма и романтизма вопрос о галликанском звучании текста ставится особенно остро. В названные эпохи наметилась тенденция защищать галликанскую традицию. Впрочем, такая консервативная реакция была естественна для северной половины Франции с преобладанием французского языка (семейство ойль). В любом другом месте это произношение оказывается совершенно неуместным, даже нелепым. Мюсьен-Омер Узьо как раз является яростным противником галликанской традиции.

Эволюция церковной латыни связана с реакцией на французскую революцию. Для церкви XIX век прошел под девизом непринятия Нового времени. Кроме того, обстоятельства меняются с появлением филологии и научной истории, поскольку литургическое пение становится объектом исследований, чтобы вернуться к своему изначальному виду, как это было сделано недавно с барочной музыкой. А с другой стороны, происходит централизация церкви вокруг Рима и Понтификат диктует римское произношение всему католическому миру. Галликанский опыт завершился вместе с Революцией.

Реформа произошла только благодаря трудам монахов Солемского аббатства, восстановленного доном Геранже. В 1890 году дон Мокеро отправился в Италию, чтобы пересмотреть рукописи григорианских хоралов. Он установил, что эти манускрипты изобиловали украшениями, которых не было в других рукописях. Открытие было парадоксальным и принято за исключение, поскольку в понимании солемских монахов в григорианском пении не могло быть таких методов работы со звуком, как например, в традиционном корсиканском пении. Тем не менее, в то время подобная практика имела место и могла бы напоминать нам «плохое оперное пение».

Солемская манера пения («медовая») противопоставлялась более открытой и «грубой» («во все горло») манере монахов аббатства Клюни и была принята во внимание папой Пием X в Motu Proprio 1903 года, где написано о недавних исследованиях того времени касаемо целостности и чистоты сохраненного григорианского пения без упоминания самого произношения. Язык Римской церкви – латынь (согласно Motu Proprio), хотя оригинал документа написан на итальянском [5].

Реформа была одобрена как в Риме, так и во Франции. Однако римское звучание мессы могло сбить с толку жителей Франции до XX века. Теперь же римское произношение часто считают более старинным, хотя это не так.

Статья может быть рекомендована студентам, методистам и преподавателям кафедры сольного пения и оперной подготовки творческих вузов, конкурсантам международных конкурсов, а также квалифицированным специалистам, исполняющим произведения на латыни

Библиографические ссылки:

1. Houziaux M. O. Les œuvres musicales en latin chanté. À l'écoute des sonorités gallicanes. Paris: L'Harmattan, 2006. 210 p.

2. Nève F. X. À propos de la prononciation du latin chanté // Les Études Classiques. 2006. №4.P. 323-334.

3. Rice C. C. The Phonology of Gallic Clerical Latin After the Sixth Century. Harvard University, Cambridge, Massachusets. 1902. 128 p.

4. La Musique sacrée : revue mensuelle de plain-chant et de musique religieuse | 1908-10-01 | Gallica. URL: https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5486509g.image.langDE.r=la%20musique%20sacrée (дата обращения: 15.03.2026).

5. La prononciation du latin (2) : le chant | La question du latin. URL: https://enseignement-latin.hypotheses.org/4259 (датаобращения: 25.04.2026).

6. La prononciation à la française. URL: http://orfeo.grenoble.free.fr/Annexes/galican.htm (дата обращения: 12.04.2026).

@ Лосев М. И., 2026

УДК 37.091.39

ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ:СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И МЕТОДИКИ

Алина ВячеславовнаМалофеева, Виктория РинатовнаМарценко,

Ирина Николаевна Мирошниченко

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В рамках статьи рассмотрены виды тревожности, характерные для разных возрастных этапов, выделены внешние и внутренние факторы, влияющие на эмоциональное состояние учащихся, включая учебную нагрузку,социальную адаптацию и семейное окружение. Особое внимание уделено современным профилактическим методикам. Раскрыта роль педагога и школьного психолога в создании безопасной, поддерживающей образовательной среды, способствующей снижению тревожности и укреплению психологического благополучия учащихся.

Ключевые слова: *школьники, тревожность, профилактика, методика, педагогика.*

PREVENTION OF SCHOOL ANXIETY: MODERN APPROACHES AND TECHNIQUES

Alina Vyacheslavovna Malofeeva, Victoria Rinatovna Martsenko, Irina Nikolaevna Miroshnichenko

Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article discusses the types of anxiety that are characteristic of different age stages, and highlights the external and internal factors that affect the emotional state of students, including academic stress, social adaptation, and family environment. Special attention is given to modern preventive methods. The article also explores the role of teachers and school psychologists in creating a safe and supportive educational environment that helps reduce anxiety and promote the psychological well-being of students.

Keywords:*schoolchildren, anxiety, prevention,methodology, pedagogy.*

В настоящее время проблема школьной тревожности остаётся актуальной по ряду причин, связанных с современными социальными, образовательными и психологическими тенденциями.Специалисты отмечают увеличение количества детей, которые отличаются эмоциональной неустойчивостью, повышенным беспокойством, неуверенностью в себе и своих действиях. Это связано с множеством факторов, включая усложнение школьной программы, многообразие форм контроля, трудности в отношениях между школьниками, родителями и педагогами[1].

Школьная тревожность – это устойчивое или ситуативное психологическое состояние учащегося, характеризующееся внутренним напряжением, беспокойством, страхом неудачи, ожиданием негативной оценки со стороны окружающих и низкой уверенностью в собственных силах. Это состояние может возникать в различных школьных ситуациях: при ответе у доски, сдаче контрольной работы, взаимодействии с учителями, одноклассниками или родителями, особенно если в образовательной среде преобладают строгость, давление и высокая конкуренция.

Выделяют несколько видов тревожности, наиболее часто проявляющихся в школьной среде: ситуативная тревожность - возникает в конкретных стрессовых моментах, например, перед экзаменом; личностная тревожность - связана с устойчивыми чертами характера и по-

вышенной чувствительностью к стрессу; социальная тревожность - проявляется в страхе быть отвергнутым, осмеянным, особенно в подростковом возрасте; и учебная тревожность - связана непосредственно с учебной деятельностью и ожиданием неудачи.

Проявления тревожности также имеют возрастные особенности: у младших школьников она чаще выражается через страх оценки и стремление угодить учителю, у подростков - через переживания, связанные с самооценкой и принятием в коллективе, а у старшеклассников - через тревогу, связанную с профессиональным выбором и будущими экзаменами. Понимание природы школьной тревожности важно для её своевременного выявления и грамотной профилактики с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Школьная тревожность формируется под влиянием множества факторов, среди которых ключевыми являются особенности образовательной среды, межличностные отношения и индивидуальные психологические характеристики учащихся.

Одной из основных причин является авторитарный стиль преподавания, при котором доминируют строгость, контроль и наказания, что способствует развитию чувства страха и неуверенности у учеников. Завышенные ожидания со стороны родителей и учителей также могут усиливать тревожность, особенно если они сопровождаются критикой и отсутствием поддержки. Школьные перегрузки, выражающиеся в чрезмерной учебной нагрузке и высоких требованиях, могут приводить к хроническому стрессу и эмоциональному истощению. Буллинг и социальное отторжение со стороны сверстников создают небезопасную социальную среду, способствующую развитию тревожных расстройств.

Кроме того, неуверенность в себе и низкая самооценка учащихся могут быть как следствием, так и причиной повышенной тревожности, создавая замкнутый круг негативных переживаний. Понимание этих факторов риска, по мнениюА.В. Микляевой,П.В.Румянцевойявляется необходимым условием для разработки эффективных стратегий профилактики и коррекции школьной тревожности[2].

Профилактика школьной тревожности требует комплексного подхода, включающего различные педагогические и психологические стратегии.

Одним из ключевых направлений является личностно-ориентированный подход, который акцентирует внимание на индивидуальных особенностях каждого ученика, его потребностях и потенциале. Этот подход способствует созданию образовательной среды, в которой учащиеся чувствуют себя ценными и уважаемыми, что снижает уровень тревожности и повышает мотивацию к обучению. В книге Сергея Гессена «Личностно-ориентированная педагогика. Понятие и цели настоящего образования» подробно рассматриваются принципы этого подхода и его значение в современном образовании[3].

Гуманистическая педагогика также играет важную роль в профилактике тревожности, предлагая образовательную модель, основанную на уважении к личности ученика, признании его достоинства и стремлении к саморазвитию. Этот подход способствует формированию доверительных отношений между учителем и учеником, что является важным фактором в снижении тревожности. Книга «Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика» раскрывает особенности этого направления и его практическое применение в образовательной среде[4].

С точки зрения Л.Я. Олиференко, социально-педагогическая поддержка направлена на создание условий, способствующих успешной социализации и адаптации учащихся, особенно тех, кто находится в трудной жизненной ситуации. Она включает в себя сотрудничество между школой, семьёй и специалистами, такими как психологи и социальные педагоги, для оказания комплексной помощи детям. В учебном пособии «Социально-педагогическая поддержка детей группы риска» рассматриваются методики и технологии работы с детьми, нуждающимися в особом внимании, а также подчеркивается важность межведомственного взаимодействия в этом процессе[5].

Таким образом, интеграция личностно-ориентированного подхода, гуманистической педагогики и социально-педагогической поддержки в образовательную практику способ-

ствует созданию благоприятной среды, снижающей уровень тревожности у школьников и поддерживающей их психологическое благополучие.

Эффективная профилактика школьной тревожности требует использования разнообразных методик и практических инструментов, направленных на развитие у учащихся навыков саморегуляции, уверенности в себе и эмоциональной устойчивости. Ниже представлены ключевые подходы, подтверждённые практикой и научными исследованиями:

1. Тренинги уверенности и коммуникативных навыков

Такие тренинги помогают учащимся развивать навыки эффективного общения, сотрудничества и уверенности в себе. Программы включают упражнения на установление контакта, активное слушание и выражение собственных мыслей и чувств. Например, тренинг «Мир – это большое зеркало» направлен на формирование коммуникативных навыков и сплочение коллектива .

2. Релаксационные техники

Применение дыхательных упражнений, арт-терапии и телесно-ориентированных практик способствует снижению уровня тревожности и улучшению общего эмоционального состояния учащихся. Простые дыхательные упражнения, такие как глубокий вдох и медленный выдох, помогают детям справляться со стрессом .

3. Игровые формы работы с эмоциями в начальной школе

Игры, направленные на распознавание и выражение эмоций, помогают младшим школьникам лучше понимать свои чувства и чувства других. Например, игра «Город эмоций» обучает детей определять своё эмоциональное состояние и понимать причины эмоций .

4. Элементы когнитивно-поведенческой терапии (КПТ)

КПТ помогает учащимся выявлять и изменять негативные мысли и убеждения, способствующие тревожности. Практические упражнения из КПТ направлены на развитие навыков саморегуляции и повышения самооценки .

5. Психологические занятия по развитию саморегуляции и эмоционального интеллекта

Занятия, направленные на развитие эмоционального интеллекта, помогают учащимся лучше понимать и управлять своими эмоциями. Программы включают в себя ролевые игры, упражнения на выражение эмоций и обсуждение различных эмоциональных ситуаций

В реализации этих методик важную роль играют классные руководители, школьные психологи и другие специалисты, обеспечивающие поддержку учащимся и создающие благоприятную образовательную среду. Комплексное применение указанных подходов способствует снижению уровня тревожности у школьников и улучшению их общего психологического благополучия [6].

Педагог играет ключевую роль в профилактике школьной тревожности, поскольку именно он ежедневно взаимодействует с учащимися и может своевременно заметить признаки эмоционального неблагополучия. Распознавание тревожного ребёнка требует внимания к таким проявлениям, как пассивность на уроках, скованность при ответах, избегание участия в коллективных мероприятиях, а также повышенная чувствительность к критике и замечаниям.

Для создания условий, способствующих эмоциональному комфорту учащихся и педагогаЕ.К. Каюкова предлагает следующие рекомендации [7]:

1) Формировать доверительную атмосферу в классе, основанную на уважении, поддержке и принятии каждого ученика.

2) Избегать чрезмерной критики и акцентирования внимания на неудачах, вместо этого поощрять усилия и достижения, даже незначительные.

3) Использовать индивидуальный подход, учитывая особенности каждого ребёнка, его темперамент и уровень развития.

4) Сотрудничать с родителями и школьными специалистами (психологами, социальными педагогами) для комплексной поддержки учащегося.

Кроме того, важно проводить регулярные беседы с детьми о чувствах и эмоциях, обучать их навыкам саморегуляции и конструктивного разрешения конфликтов. Педагог может организовывать тренинги по развитию коммуникативных навыков и уверенности в себе, что способствует снижению уровня тревожности и улучшению общего психологического климата в классе.

Таким образом, активная позиция педагога в создании поддерживающей образовательной среды и внимательное отношение к эмоциональному состоянию учащихся являются важными факторами в профилактике школьной тревожности.Школьная тревожность представляет собой серьёзную проблему, способную негативно повлиять на личностное и учебное развитие ребёнка.

Проведённый анализ теоретических источников показывает, что эффективная профилактика этого состояния возможна только при условии раннего выявления тревожных признаков, создания благоприятной психологической атмосферы и использования комплексных подходов, сочетающих педагогические, психологические и социальные инструменты.

Особое значение в этом процессе приобретает активное участие всех участников образовательного процесса - педагогов, родителей, школьных специалистов. Формирование доверительных отношений, поддержка эмоционального комфорта и развитие навыков саморегуляции у школьников позволяют не только снизить уровень тревожности, но и укрепить их психологическое благополучие в целом. Перспективными направлениями для дальнейших исследований могут стать разработка и внедрение адаптированных методик профилактики тревожности для разных возрастных групп, а также оценка эффективности уже применяемых практик в условиях конкретных школ.

Библиографические ссылки:

1.Старкова, Л.А. Проблема высокой тревожности учащихся младшего школьного возраста и ее коррекции в современных условиях / Л. А. Старкова. - Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2024. - № 30 (529). - С.135-138. – URL: https://moluch.ru/archive/529/116816.

2. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная-тревожность [Электронный ресурс]. URL: https://shelter-tranzit.ru/wp-content/uploads/2018/06/Микляева-А.В.-Румянцева-П.В.-Школьная-тревожность.pdf (Дата обращения: 18.04.2026).

3. Гессен С.И. Личностно-ориентированная педагогика. Понятие и цели настоящего образования / С.И. Гессен: Издательство «Амрита-Русь».- 2018. – 248 с.

4. Попов Е.Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика / Е.Б. Попов. – М: Юрайт». - 2024. – 158 с.

5.Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб.пособие / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф- 3-е изд., испр. и доп.- М.: Издательский центр «Академия», 2008 - 256 с.

6.Заставная А.И.Тренинг по развитию коммуникативных навыков для подростков 12-15 лет[Электронный ресурс]. URL: https://pprkgarmonia.ucoz.ru/Dokument/RP/tr_podr15.pdf (Дата обращения: 16.04.2026).

7. Каюкова Е.К.Рекомендации для педагогов по работе со школьной тревожностью[Электронный ресурс]. URL: https://s-ba.ru/conf-posts-2021-10/tpost/ujb129l5b1-rekomendatsii-dlya-pedagogov-po-rabote-s (Дата обращения: 18.04.2026).

@Малофеева А.В., МарценкоВ.Р., Мирошниченко И.Н. 2026

УДК 37.017.4

ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Екатерина Дмитриевна Мизонова, Елена Анатольевна Мухамедвалеева

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматриваются особенности патриотического воспитания младших школьников в образовательном процессе. Раскрывается сущность понятия «патриотическое воспитание», анализируются психолого-педагогические особенности младшего школьного возраста, определяющие специфику формирования патриотических качеств личности. Представлены результаты эмпирического исследования уровня сформированности патриотических качеств и отношения к малой родине у младших школьников. Установлено, что большинство обучающихся характеризуются средним и высоким уровнями сформированности патриотических качеств, что свидетельствует о положительном влиянии систематической воспитательной работы образовательной организации. Обоснована необходимость комплексного использования различных форм и методов патриотического воспитания в начальной школе.

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, младший школьный возраст, образовательный процесс, патриотизм, малая родина, ценностные ориентации, воспитательная работа.*

FEATURES OF PATRIOTIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Ekaterina Dmitrievna Mizonova, Elena Anatolyevna Mukhamedvaleeva

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article examines the features of patriotic education of primary school students in the educational process. The essence of the concept of "patriotic education" is revealed, and the psychological and pedagogical characteristics of primary school age that determine the specifics of the formation of patriotic qualities are analyzed. The results of an empirical study of the level of patriotic qualities formation and attitudes toward the homeland among primary school students are presented. It was found that most students demonstrate medium and high levels of patriotic qualities formation, which indicates the positive impact of systematic educational work carried out by educational institutions. The necessity of comprehensive use of various forms and methods of patriotic education in primary school is substantiated.

Keywords: *patriotic education, primary school age, educational process, patriotism, homeland, value orientations, educational work.*

Современное общество характеризуется активными социальными преобразованиями, изменением ценностных ориентиров и усилением влияния информационной среды на формирование личности ребёнка. В условиях глобализации и расширения информационного пространства особую значимость приобретает воспитание у подрастающего поколения устойчивых нравственных ориентиров, гражданской ответственности и уважительного отношения к историческому и культурному наследию своей страны. В этой связи патриотическое воспитание становится одним из приоритетных направлений образовательного процес-

са, обеспечивающим формирование гражданской идентичности и социальной ответственности обучающихся [7].

Проблема патриотического воспитания младших школьников приобретает особую актуальность, поскольку именно младший школьный возраст является важным этапом становления личности, формирования ценностных ориентаций, нравственных представлений и эмоционального отношения к окружающему миру. Для детей данного возраста характерны высокая эмоциональная восприимчивость, ориентация на мнение значимого взрослого, стремление к подражанию и активное усвоение социальных норм поведения [2]. Именно в этот период закладываются основы отношения ребёнка к Родине, родному краю, обществу и государству.

В педагогической науке патриотическое воспитание рассматривается как целенаправленный и системный процесс формирования у обучающихся ценностного отношения к Родине, её культуре, истории, традициям и государственным символам, а также готовности к активной социальной деятельности [1]. По мнению исследователей, патриотическое воспитание не ограничивается передачей знаний о стране, а предполагает формирование эмоционально-ценностного отношения, проявляющегося в чувстве любви, уважения и сопричастности к своему Отечеству [4].

В отечественной педагогике проблема патриотического воспитания традиционно занимает значительное место. К.Д. Ушинский подчёркивал необходимость воспитания личности через приобщение к национальной культуре и духовным ценностям народа. А.С. Макаренко акцентировал внимание на значении общественно полезной деятельности в формировании гражданской позиции личности, а В.А. Сухомлинский отмечал, что воспитание любви к Родине должно начинаться с формирования эмоциональной привязанности к семье, родному дому, природе и ближайшему социальному окружению [8].

Современные исследователи подчёркивают, что патриотическое воспитание младших школьников должно реализовываться в условиях целостного образовательного процесса и включать урочную и внеурочную деятельность, взаимодействие школы и семьи, а также использование разнообразных педагогических форм и методов [5]. Особое значение в современных условиях приобретает организация воспитательной среды, позволяющей ребёнку не только получать знания о Родине, но и включаться в деятельность, связанную с сохранением культурных традиций, изучением истории родного края и участием в общественно значимых мероприятиях [6].

Специфика патриотического воспитания младших школьников определяется возрастными особенностями детей. В младшем школьном возрасте мышление ребёнка сохраняет конкретно-образный характер, поэтому усвоение ценностей происходит преимущественно через эмоционально насыщенные образы, конкретные примеры и личностно значимые ситуации [2]. В связи с этим патриотическое воспитание должно строиться на использовании доступных и эмоционально окрашенных форм работы: бесед, экскурсий, встреч, художественных произведений, игровых технологий и коллективной деятельности.

Большую роль в формировании патриотических качеств играет эмоциональная сфера ребёнка. Дети младшего школьного возраста остро реагируют на яркие события, рассказы о героях, памятные даты, государственные символы и культурные традиции. Именно эмоциональный отклик способствует формированию устойчивого отношения к Родине, которое в дальнейшем становится основой гражданской идентичности [8].

С целью изучения особенностей патриотического воспитания младших школьников было проведено эмпирическое исследование на базе МАОУ «СШ №1 имени И.П. Кытманова» г. Енисейска Красноярского края. В исследовании приняли участие 52 обучающихся 3–4 классов в возрасте от 9 до 11 лет. Для диагностики уровня сформированности патриотических качеств использовались методика Н.В. Савельевой «Я – патриот» и методика Т.М. Масловой «Моё отношение к малой родине».

Результаты исследования показали, что большинство обучающихся характеризуются

достаточно благоприятным уровнем сформированности патриотических качеств. По методике Н.В. Савельевой «Я – патриот» высокий уровень сформированности патриотических качеств был выявлен у 40% обучающихся. Для данной группы характерны выраженный интерес к истории и культуре своей страны, уважительное отношение к государственным символам, эмоционально положительное восприятие патриотической тематики и стремление к социально одобряемому поведению. Обучающиеся проявляют чувство сопричастности к жизни общества, демонстрируют интерес к историческим событиям и культурным традициям страны.

Средний уровень сформированности патриотических качеств был выявлен у 46% обучающихся. Данная категория детей в целом демонстрирует положительное отношение к Родине, однако их знания и представления о патриотизме ещё недостаточно устойчивы и носят фрагментарный характер. Эмоционально-ценностный компонент сформирован частично: интерес к патриотической тематике проявляется ситуативно и во многом зависит от внешнего педагогического воздействия. Полученные результаты могут быть обусловлены возрастными особенностями младшего школьного возраста, в котором ценностные представления находятся в стадии активного становления и во многом формируются под влиянием образовательной среды и значимых взрослых [2].

Низкий уровень сформированности патриотических качеств был выявлен у 14% обучающихся. Для данной группы характерна недостаточная выраженность интереса к истории и культуре страны, слабая сформированность эмоционального отношения к Родине, а также ограниченность представлений о значимости патриотических ценностей. Наличие данной категории обучающихся свидетельствует о необходимости дальнейшего совершенствования воспитательной работы и разработки более адресных педагогических подходов.

Особое внимание в исследовании было уделено изучению отношения младших школьников к малой родине, поскольку именно через эмоциональную привязанность к близкому окружению формируется более широкое отношение к стране в целом [8]. Результаты методики Т.М. Масловой «Моё отношение к малой родине» показали, что высокий уровень эмоционально-ценностного отношения к родному краю был выявлен у 44% обучающихся. Данные школьники демонстрируют выраженную эмоциональную привязанность к месту проживания, интерес к истории родного города, его культурным традициям и природным особенностям.

Средний уровень отношения к малой родине был выявлен у 42% обучающихся. У данной группы отмечается умеренно выраженная привязанность к родному краю: интерес к отдельным аспектам культуры и истории присутствует, однако не отличается устойчивостью и глубиной. Низкий уровень был выявлен у 14% обучающихся, что свидетельствует о слабой эмоциональной вовлечённости и недостаточной сформированности интереса к родному городу и его культурным особенностям.

Сопоставительный анализ результатов двух методик позволил установить взаимосвязь между уровнем сформированности общего патриотического сознания и отношением к малой родине. Обучающиеся, демонстрирующие высокий уровень патриотических качеств, как правило, характеризуются более выраженной эмоциональной привязанностью к месту проживания, интересом к истории и культурному наследию родного края. Это подтверждает положение о том, что формирование патриотизма начинается с эмоционально положительного отношения к близкому социальному окружению, семье, школе и малой родине [8].Полученные результаты позволяют говорить о положительном влиянии систематически организованной воспитательной работы образовательной организации. В школе реализуются различные формы патриотического воспитания: тематические классные часы, участие в программах гражданско-патриотической направленности, экскурсии, творческие конкурсы, памятные мероприятия, встречи с представителями различных поколений. Значимую роль играют внеурочные формы работы, обеспечивающие эмоциональную вовлечённость обучающихся и формирование личностно значимого отношения к патриотическим ценностям [5].

Следует отметить, что эффективность патриотического воспитания в младшем школьном возрасте определяется комплексным использованием различных форм и методов работы. Наиболее результативными являются формы, сочетающие когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты воспитания. К ним относятся экскурсии, исследовательские и творческие проекты, игровые технологии, коллективные мероприятия, обсуждение художественных произведений, участие в школьных и общественных акциях [4]. В современных условиях также возрастает значение информационно-коммуникационных технологий, позволяющих расширить воспитательное пространство и повысить интерес обучающихся к изучению истории и культуры своей страны [7].

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что у большинства младших школьников сформированы основы патриотических качеств и положительного отношения к малой родине. Вместе с тем наличие значительной группы обучающихся со средним уровнем сформированности патриотических качеств указывает на необходимость дальнейшего совершенствования воспитательной работы. Особую значимость приобретает систематическое использование эмоционально насыщенных, деятельностных и личностно ориентированных форм патриотического воспитания, обеспечивающих формирование устойчивого положительного отношения к Родине.

Проведённое исследование подтвердило, что систематическая реализация различных форм и методов патриотического воспитания в образовательном процессе способствует формированию у младших школьников положительного отношения к Родине, развитию гражданской идентичности и эмоциональной привязанности к малой родине. Это позволяет рассматривать патриотическое воспитание как важный компонент общего воспитательного процесса, обеспечивающий развитие ценностно-смысловой сферы личности ребёнка.

Библиографические ссылки:

1. Агапова, И.А. Патриотическое воспитание в школе / И.А. Агапова – Москва: Айрис Пресс, 2002. – 212 с. – Текст: непосредственный.

2. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 400 с. – Текст: непосредственный.

3. Бондаревская, Е.В. Воспитание как возрождение гражданина культуры и нравственности / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: РГПУ, 1995. – 32 с. – Текст: непосредственный.

4. Быков, А.К. Патриотическое воспитание школьников в учебном процессе: методическое пособие / А.К. Быков, И.И. Мельниченко. – Москва: Сфера, 2007. – 207 с. – Текст: непосредственный.

5. Евсеева, Т.А. Способы патриотического воспитания детей младшего школьного возраста в образовательном процессе начальной школы / Т.А. Евсеева // Вестник науки. – 2024. – Т. 4, № 6(75). – С. 590–595. – Текст: непосредственный.

6. Слюсаренко, Э.Е. Современные аспекты патриотического воспитания младших школьников / Э.Е. Слюсаренко, Р.Р. Аванесова // Образование и проблемы развития общества. – 2023. – Текст: непосредственный.

7. Смольнов, А.Р. Патриотическое воспитание в контексте цифровизации образовательного процесса: влияние на современное общество и перспективы развития / А.Р. Смольнов; науч. рук. В.В. Чернышенко // Обучение, развитие, воспитание нового поколения страны: сборник статей IV Всероссийского профессионально-методического конкурса. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2025. – С. 37–43. – Текст: непосредственный.

© Мизонова Е.Д., Мухамедвалеева Е.А., 2026

УДК159.99

РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Андрей Владимирович Мирошниченко, Светлана Александровна Томилова

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается роль бригадиров как наставников в рамках Трудового отряда Главы города Красноярска (ТОГГ). Анализируются психолого-педагогические аспекты их работы, механизмы сопровождения подростков и влияние наставничества на социализацию, развитие трудовых навыков и профилактику девиантного поведения. Приводятся практические примеры и рекомендации по оптимизации наставнической деятельности.

Ключевые слова:*наставничество, психолого-педагогическое сопровождение, трудовая деятельность, подростки, Трудовой отряд Главы города, социализация, бригадир.*

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF TEENAGERS' WORKING CONDITIONS

Andrey Vladimirovich Miroshnichenko, Svetlana Aleksandrovna Tomilova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article examines the role of foremen as mentors within the framework of the Labor Detachment of the Head of the City of Krasnoyarsk (TOGG). It analyzes the psychological and pedagogical aspects of their work, the mechanisms of supporting teenagers, and the impact of mentoring on socialization, the development of labor skills, and the prevention of deviant behavior. The article provides practical examples and recommendations for optimizing mentoring activities.

Keywords*:mentoring, psychological and pedagogical support, work activities, teenagers, the City Head's Labor Detachment, socialization, foreman.*

Для молодого человека подростковый возраст является периодом активного становления личности, когда особенно важны поддержка и ориентир в виде значимого взрослого, пользующегося авторитетом у ребенка[3, с. 18]. Трудовой отряд Главы города Красноярска (ТОГГ) – молодежный проект, успешно сочетающий в себеофициальное трудоустройство подростков, организацию событийного досуга, формирование идеологии настоящего горожанина и гражданина с психолого-педагогической поддержкой молодых людей. Ключевую роль в этом процессе играют бригадиры – наставники, координирующие работу бригад и выстраивающие взаимодействие с участниками. В статье раскроем психолого-педагогическую сущность наставничества бригадиров ТОГГ и его позитивное влияние на развитие подростков.

Общегородской проект «Трудовой отряд Главы города Красноярска» представляет собой комплекс действий и мероприятий, направленных на решение задач по формированию гармоничной личности и молодого ответственного горожанина, посредством вовлечения несовершеннолетних жителей в разные процессы заботы о своем городе, в частности, в трудовую деятельность на закрепленных объектах. Проект прошел апробацию и успешно реализуется в городе Красноярске с 2004 года и к настоящему моменту имеет более чем 20-летнюю историю, что позволяет говорить о данном проекте, как о сложившейся городской практике. [1, с. 25]

Название проекта «Трудовой отряд Главы города Красноярска» содержит в себе основное содержание и смысловую нагрузку Проекта. Так в названии отражена его основная

базовая деятельность – это различного рода социально-полезная на регулярной оплачиваемой основе деятельность, осуществляемая в рамках трудовых отношений подростков и бригадиров[2, с. 47].

Наставничество в работе с подростками выполняет несколько взаимосвязанных функций: социальную, помогая адаптироваться к коллективу и трудовым задачам; воспитательную, формируя ценности, ответственность и уважение к труду; развивающую, стимулируя когнитивные и коммуникативные навыки; профилактическую, снижая риск девиантного поведения через занятость и позитивную социализацию. Бригадир в ТОГГ выступает не просто руководителем, а наставником, органично сочетающим роли организатора, педагога, психолога и примера для подражания. В качестве организатора он распределяет задачи и контролирует их выполнение, как педагог обучает трудовым навыкам и объясняет нормы и правила, в роли психолога оказывает поддержку, помогает разрешать конфликты и мотивирует подростков, а своим ответственным отношением к делу демонстрирует образец поведения, достойный подражания[5, с. 138].

ТОГГ действует с 1 июня 2004 года и за это время трудоустроил более 125 000 подростков. Участники в возрасте 14–17 лет объединяются в бригады по различным направлениям: мобильные бригады занимаются благоустройством и уборкой, IT-образовательные обучают пенсионеров компьютерной грамотности, экскурсионные разрабатывают городские маршруты, а швейные и столярные бригады осваивают прикладные навыки.

Бригадиры, зачастую опытные участники прошлых трудовых сезонов, берут на себя комплексную задачу организации труда и психолого-педагогического сопровождения подростков. Они распределяют обязанности с учётом возраста и навыков участников, строго следят за соблюдением техники безопасности и норм трудового законодательства РФ. Важнейшей частью их работы является мотивация подростков через признание достижений – искренняя похвала и публичное поощрение укрепляют веру в собственные силы у подростка. Бригадиры также помогают разрешать конфликты внутри бригады и оказывают индивидуальную поддержку подросткам из групп риска, например, из неполных семей или социально-опасного положения.

Особое внимание бригадиры уделяют командообразующим мероприятиям. Они организуют совместные активности – спортивные соревнования, творческие конкурсы, выездные мероприятия и тематические квесты, – которые сплачивают коллектив, помогают подросткам лучше узнать друг друга и сформировать доверительные отношения. Кроме того, наставники мотивируют участников посещать городские и районные мероприятия ТОГГ: фестивали, слёты, конкурсы профессионального мастерства и волонтёрские акции. Участие в таких событиях расширяет кругозор подростков, даёт возможность познакомиться с другими бригадами и их участниками, обменяться опытом и почувствовать себя частью большого и значимого для города движения[7, с. 201].

Не менее важна роль бригадира в раскрытии потенциала и талантов подростка. Наставник внимательно наблюдает за интересами и способностями каждого участника, подбирает задачи, позволяющие проявить сильные стороны, и создаёт условия для самореализации. Например, если подросток проявляет лидерские качества, бригадир может поручить ему координацию небольшого проекта, поручить организацию первого собственного мероприятия; если у участника есть художественные способности – предложить оформить информационный стенд, разработать дизайн мерча для отряда, создавать графический дизайн для группы районного отделения в социальных сетях. Таким образом, бригадир выстраивает индивидуальную траекторию развития для каждого подростка, помогая найти собственный путь и осознать свои возможности[8, с. 125].

Бригадир становится для подростков не просто руководителем, а старшим товарищем и советчиком. Он умеет выслушать, понять переживания и сомнения, дать мудрый совет без нравоучений. Чуткий педагог, способный создать атмосферу доверия, он помогает подрост-

кам преодолеть неуверенность, поверить в себя и сделать первые шаги к самостоятельной взрослой жизни.

Практические примеры наставничества в ТОГГ наглядно иллюстрируют его эффективность. В IT-образовательной бригаде бригадир организует обучение пенсионеров компьютерной грамотности, где подростки выступают в роли «учителей». Это развивает их лидерские качества и эмпатию, а наставник помогает выстроить продуктивный диалог поколений и корректирует методику подачи материала. В мобильной бригаде бригадир не только распределяет задачи по уборке территории, но и объясняет их социальную значимость, подчёркивая, что чистый город – это общая ответственность. Такой подход формирует у подростков гражданскую позицию и осознание своей роли в обществе. В швейной бригаде, изготавливающей вещи для нуждающихся, например, маскировочные костюмы для участников СВО, наставник акцентирует внимание на ценности труда и взаимопомощи, укрепляя патриотические установки и чувство сопричастности к важным делам.

Исследования Команды Трудового отряда, включающие опрос 150 участников в возрасте 14–17 лет, подтвердили значительное влияние наставничества на развитие подростков. 89 % опрошенных отметили, что поддержка бригадира помогла им адаптироваться в коллективе, 76 % стали увереннее в своих силах благодаря позитивной обратной связи, а 68 % указали, что наставничество повлияло на выбор будущей профессии. По данным центров социальной защиты, среди участников ТОГГ зафиксировано снижение случаев девиантного поведения на 40 %. Ключевые эффекты наставничества проявляются в развитии «гибких навыков»– коммуникации, работе в команде и тайм-менеджменте,формировании устойчивой трудовой мотивации и ответственности, а также профилактике социальной изоляции через включение в позитивную и поддерживающую среду.

Для повышения эффективности работы бригадиров можно предложить ряд рекомендаций. Во-первых, ввести обязательную подготовку наставников, включающую курсы по возрастной психологии, конфликтологии и основам педагогики. Программа может состоять из 36-часового модуля с лекциями и практическими занятиями, где бригадиры освоят техники активного слушания, методы мотивации подростков и способы разрешения конфликтов.

Во-вторых, разработать методические рекомендации по индивидуальным подходам к подросткам из групп риска, например, создать типовые сценарии работы с замкнутыми, тревожными или конфликтными подростками, а также предложить набор упражнений для развития коммуникативных навыков и самооценки.

В-третьих, внедрить систему супервизии: регулярные встречи бригадиров с психологами ТОГГ позволят разбирать сложные случаи, обмениваться опытом и получать профессиональную поддержку. Такие встречи можно проводить раз в две недели в формате групповых обсуждений или индивидуальных консультаций.

Наконец, стоит поощрять преемственность, привлекая бывших участников ТОГГ в качестве наставников. Для этого можно создать систему стажировок, где опытные подростки под руководством психолога будут осваивать навыки наставничества, а затемполучать возможность возглавить небольшую группу новичков. Это не только укрепит традиции отряда, но и даст молодым людям ценный опыт лидерства.

Таким образом, наставничество бригадиров в Трудовом отряде Главы города Красноярска представляет собой мощный инструмент психолого-педагогического сопровождения подростков. Оно не только обеспечивает успешную трудовую адаптацию, но и способствует их личностному росту, раскрытию талантов, социализации и профилактике асоциальных тенденций. Опыт ТОГГ убедительно демонстрирует, что грамотно организованное наставничество может стать эффективной моделью для других муниципальных программ занятости молодёжи.

Систематическая работа бригадиров помогает подросткам не просто приобрести трудовые навыки, но и сформировать позитивное отношение к обществу, осознать свою ценность и увидеть перспективы развития. Благодаря индивидуальному подходу и эмоциональ-

ной поддержке подростки обретают уверенность в своих силах, учатся ставить цели и достигать их, что в долгосрочной перспективе снижает риск социальной дезадаптации и способствует формированию ответственного поколения граждан. Перспективы дальнейшего развития ТОГГ связаны с расширением программ наставничества, внедрением цифровых инструментов для мониторинга прогресса подростков и укреплением партнёрства с образовательными и социальными учреждениями города.

Библиографические ссылки:

1. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 25.12.2023, с изм. от 23.01.2024). – Текст: электронный // КонсультантПлюс: справочно-правовая система. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (дата обращения: 17.04.2026). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.

2. Федеральный закон «О занятости населения в Российской Федерации» от 19.04.1991 № 1032-1 (ред. от 25.12.2023). – Текст: электронный // КонсультантПлюс: справочно-правовая система. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_60/ (дата обращения: 17.04.2026). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.

3. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Смысл, 2005. – 1136 с. – Текст: непосредственный.

4. Эльконин, Д. Б. Возрастная психология / Д. Б. Эльконин. – М.: Академия, 2010. – 272 с. – Текст: непосредственный.

5. Галстян, Д. А. Социально-трудовая адаптация несовершеннолетних: модели и практики / Д. А. Галстян. – М., 2023. – 184 с. – Текст: непосредственный.

6. Шабанова, Н. А. Социализация молодёжи: психолого-педагогический аспект / Н. А. Шабанова, А. А. Чащина. – Красноярск, 2024. – 216 с. – Текст: непосредственный.

7. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М.: Академия, 2020. – 224 с. – Текст: непосредственный.

8. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 2019. – 480 с. – Текст: непосредственный.

9. Караковский, В. А. Воспитание в кризисном обществе / В. А. Караковский. – М.: Новая школа, 2021. – 128 с. – Текст: непосредственный.

@ Мирошниченко А.В., Томилова С.А., 2026

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ В ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЯХ

Вадим Максимович Мороз

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена анализу современного состояния исследований в области психопрофилактики межличностных конфликтов в помогающих профессиях. Рассматриваются теоретико-методологические подходы к пониманию конфликтов в социальной работе, анализируются детерминанты конфликтности в профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий. Выявляются ключевые нерешённые вопросы: недостаточная изученность специфических механизмов конфликтов, отсутствие универсальных методов профилактики, слабая разработанность программ ранней диагностики рисков конфликтного поведения, дефицит лонгитюдных исследований. Материалы статьи могут быть использованы при разработке программ психопрофилактики конфликтов в трудовых коллективах специалистов социальной сферы.

Ключевые слова: *психопрофилактика, конфликты, помогающие профессии, социальная работа, конфликтологическая компетентность, эмоциональное выгорание, организационная поддержка.*

THE PROBLEM OF PSYCHOPROPHYLAXIS OF CONFLICTS IN HELPING PROFESSIONS

Vadim Maksimovich Moroz

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article is devoted to the analysis of the current state of research in the field of psychoprophylaxis of interpersonal conflicts in helping professions. Theoretical and methodological approaches to understanding conflicts in social work are considered, determinants of conflict in the professional activities of helping professionals are analyzed. Key unresolved issues are identified: insufficient knowledge of specific mechanisms of conflicts, lack of universal methods of prevention, poor development of early diagnosis programs for conflict behavior risks, deficit of longitudinal studies. The materials of the article can be used in the development of psychoprophylaxis programs for conflicts in work teams of social sector specialists.

Keywords: *psychoprophylaxis, conflicts, helping professions, social work, conflictological competence, emotional burnout, organizational support.*

Проблема конфликтов в профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий приобретает в современных условиях особую актуальность. Социальные работники, психологи, педагоги, медицинские работники ежедневно сталкиваются с ситуациями межличностного напряжения, требующими не только профессиональных навыков, но и развитой конфликтологической компетентности. Как отмечает А.Б. Белинская, цель социальной работы – удовлетворение гарантированных интересов и потребностей различных групп населения, создание условий, содействующих улучшению социального, психологического и физического самочувствия личности [1, с. 12]. Однако достижение этой цели существенно

затрудняется при наличии неразрешённых конфликтов внутри самого профессионального коллектива.

Интерес к проблемам возникновения и эффективного разрешения конфликтов, проведения переговоров и поиска согласия проявляют сегодня не только конфликтологи, но и социологи, психологи, руководители, педагоги, социальные работники – все те, кто в своей практической деятельности связан с проблемами взаимодействия людей. При этом, как справедливо отмечает Н.В. Гришина, конфликт продолжает оставаться трудноуловимым для исследователей феноменом, и эта «трудноуловимость» в полной мере проявляется при попытке разработать эффективные программы психопрофилактики конфликтов в помогающих профессиях [2, с. 27].

В современной конфликтологии под конфликтом понимается столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов субъектов взаимодействия. Н.В. Гришина систематично излагает психологические проблемы конфликтов, рассматривая виды конфликтов, психологические подходы к их пониманию, анализ взаимодействия людей в конфликтных ситуациях, особенности переживания человеком конфликтов, закономерности реакций людей на трудные ситуации в общении [2, с. 45]. Применительно к помогающим профессиям можно выделить следующие специфические особенности конфликтов: высокая эмоциональная насыщенность, этическая напряжённость, организационная обусловленность, кумулятивный эффект, когда неразрешённые конфликты накапливаются и приводят к эмоциональному выгоранию.

Анализ литературы позволяет выделить три группы факторов, детерминирующих возникновение конфликтов в помогающих профессиях. Индивидуально-психологические факторы включают особенности эмоционально-волевой сферы специалиста, его коммуникативные навыки, стрессоустойчивость, уровень развития эмпатии и рефлексии. Социально-психологические факторы связаны с особенностями взаимодействия в системе «специалист–клиент», «специалист–специалист», «специалист–руководитель». Организационные факторы включают условия труда, стиль руководства, систему распределения нагрузки, наличие или отсутствие супервизии и поддержки со стороны коллег и администрации [3, с. 55]. Особого внимания заслуживает связь между эмоциональным выгоранием и конфликтностью: специалисты с высоким уровнем выгорания демонстрируют повышенную склонность к деперсонализации, что создаёт порочный круг, усугубляющий как выгорание, так и конфликтность.

В контексте психопрофилактики конфликтов особое значение приобретает понятие конфликтологической компетентности. В исследованиях, посвящённых представлениям о личностно обусловленных признаках конфликта у студентов, осваивающих помогающие профессии, рассматривается структура конфликтологической компетентности как профессионально значимого качества. Данная компетентность включает: способность распознавать предконфликтные ситуации; владение техниками конструктивного поведения в конфликте; умение управлять собственным эмоциональным состоянием; навыки медиации и посредничества; способность к рефлексии конфликтных ситуаций [4, с. 78]. Формирование конфликтологической компетентности на этапе профессиональной подготовки рассматривается как важнейшее направление первичной психопрофилактики конфликтов в помогающих профессиях.

Анализ научной литературы позволяет выделить три уровня психопрофилактики конфликтов в помогающих профессиях.

Первичная профилактика направлена на предотвращение возникновения конфликтных ситуаций и включает: формирование конфликтологической компетентности в процессе профессиональной подготовки; создание благоприятного психологического климата в коллективе; разработку чётких организационных норм и правил; профилактику эмоционального выгорания.

Вторичная профилактика ориентирована на своевременное выявление и конструктивное разрешение возникающих конфликтов и предполагает: обучение навыкам эффективной

коммуникации; внедрение супервизии и баллинтовских групп; развитие медиативных компетенций у руководителей и сотрудников; создание системы обратной связи.

Третичная профилактика направлена на минимизацию негативных последствий уже произошедших конфликтов и включает: постконфликтную реабилитацию участников; анализ причин конфликта и извлечение уроков; восстановление нарушенных отношений; коррекцию организационных факторов, спровоцировавших конфликт [5, с. 112].

Среди методов и технологий профилактики конфликтов в помогающих профессиях центральное место занимают тренинговые программы, направленные на развитие коммуникативных навыков, обучение стратегиям поведения в конфликтных ситуациях, формирование навыков саморегуляции. Эффективными являются тренинги, включающие разбор конкретных кейсов из профессиональной деятельности участников. Супервизия рассматривается как форма профессиональной поддержки, способствующая как профилактике выгорания, так и конструктивному разрешению конфликтов, выполняя эмоциональную, аналитическую, рефлексивную и коммуникативную функции. Медиация как технология разрешения конфликтов с участием третьей нейтральной стороны получает всё большее распространение в социальной сфере.

Несмотря на накопленный массив теоретического знания и практического опыта, в области психопрофилактики конфликтов в помогающих профессиях сохраняется ряд значимых лакун.

Во-первых, недостаточно изучены специфические механизмы конфликтов в разных помогающих профессиях. Социальные работники, психологи, педагоги, медицинские работники – каждая из этих профессиональных групп имеет свою специфику, которая сказывается на механизмах возникновения и протекания конфликтов. Однако сравнительных исследований конфликтности в разных помогающих профессиях явно недостаточно.

Во-вторых, отсутствуют универсальные методы профилактики, учитывающие индивидуальные и организационные особенности. Существующие подходы к психопрофилактике конфликтов часто либо ориентированы исключительно на индивидуальный уровень, либо, напротив, фокусируются на организационных изменениях, оставляя без внимания индивидуальные особенности сотрудников.

В-третьих, слабо разработаны программы ранней диагностики рисков конфликтного поведения среди специалистов. Отсутствуют валидированные методики, позволяющие на этапе профессионального отбора или в процессе работы выявлять специалистов, предрасположенных к конфликтному поведению.

В-четвёртых, недостаточно исследований по долгосрочному эффекту психопрофилактических мер. Большинство существующих исследований эффективности ограничиваются краткосрочным периодом наблюдения, и вопрос о сохранении достигнутого эффекта остаётся открытым.

В-пятых, необходима интеграция современных цифровых технологий в существующие программы профилактики. Цифровые инструменты для саморегуляции, онлайн-тренинги, платформы для дистанционной супервизии, мобильные приложения для мониторинга эмоционального состояния потенциально могут повысить доступность и эффективность профилактических мер, однако научных исследований, оценивающих эффективность таких технологических решений, пока крайне мало.

Проведённый анализ позволяет констатировать, что проблема психопрофилактики конфликтов в помогающих профессиях находится на пересечении нескольких научных дисциплин – конфликтологии, психологии труда, социальной психологии, психологии профессионального здоровья. Накопленный теоретический и эмпирический материал создаёт основу для понимания природы конфликтности в профессиональной деятельности специалистов социальной сферы.

Перспективными направлениями для дальнейших исследований являются: эмпирическое изучение специфики конфликтов в различных помогающих профессиях; разработка и

апробация интегративных моделей психопрофилактики, учитывающих индивидуальные, групповые и организационные факторы; создание программ ранней диагностики рисков конфликтного поведения; лонгитюдные исследования долгосрочной эффективности профилактических интервенций; разработка и оценка эффективности цифровых инструментов для профилактики конфликтов. Решение этих задач будет способствовать не только развитию научного знания, но и улучшению психологического благополучия специалистов помогающих профессий и, как следствие, повышению качества предоставляемой социальной помощи.

Библиографические ссылки:

1. Белинская А.Б. Конфликтология в социальной работе: учебное пособие для вузов. 3-е изд. М.: Юрайт, 2024. 190 с.

2. Гришина Н.В. Психология конфликта. 3-е изд. СПб.: Питер, 2023. 576 с.

3. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. 3-е изд. СПб.: Питер, 2009. 423 с.

4. Представления о личностно обусловленных признаках конфликта у студентов, осваивающих «помогающие» профессии // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 1. С. 74–82.

5. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. 6-е изд. СПб.: Питер, 2019. 528 с.

6. Витман, Е.П., Шпагина, Е.М. Эмоциональное выгорание и поведение в конфликте специалистов органов опеки и попечительства // Социальные науки и детство. 2024. №5 С. 54–70.

7. Профилактика профессиональных конфликтов в учреждениях социальной защиты населения Санкт-Петербурга // Социальное обслуживание. 2020. № 2. С. 42–49.

@ Мороз В.М., 2026

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Анастасия Андреевна Морозова, Наталия Степановна Ливак

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена проблеме развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста. Рассматриваются ключевые подходы к определению структуры эмоционального интеллекта, психологические механизмы его формирования в онтогенезе, а также возрастные особенности и педагогические условия развития эмоциональной компетентности у учащихся 7-10 лет. Особое внимание уделяется связи эмоционального интеллекта с социальной адаптацией и академической успешностью ребенка.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект,младший школьный возраст, эмоциональная компетентность, регуляция эмоций, психолого-педагогическое сопровождение.*

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRIMARY SCHOOL AGE

Anastasia Andreevna Morozova, Natalia Stepanovna Livak

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article is devoted to the problem of developing emotional intelligence in primary school children. It discusses key approaches to defining the structure of emotional intelligence, the psychological mechanisms of its formation in ontogenesis, as well as the age-related features and pedagogical conditions for developing emotional competence in students aged 7-10. Special attention is paid to the relationship between emotional intelligence and social adaptation and academic success in children.

Keywords: *emotional intelligence, primary school age, emotional competence, emotional regulation, psychological and pedagogical support.*

В современной системе образования все более значимой признается не только интеллектуальная, но и личностная составляющая развития ребенка. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования прямо указывают на необходимость формирования у школьников способности к эмпатии, пониманию собственных и чужих эмоций, а также к управлению эмоциональным состоянием [3]. Эмоциональный интеллект в данном контексте рассматривается как важный ресурс психологического благополучия и успешной социальной адаптации. Однако, в реальной школьной практике развитию эмоциональной сферы традиционно уделяется меньше внимания по сравнению с когнитивной. Это противоречие и определяет высокую актуальность теоретического осмысления природы, структуры и условий формирования эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте.

В психологической науке существует несколько моделей эмоционального интеллекта. Наиболее влиятельной является модель Дж. Майера, П. Сэловея и Д. Карузо, которые определяют эмоциональный интеллект как способность воспринимать, оценивать и выражать эмоции, понимать и анализировать их, а также сознательно регулировать эмоциональную

сферу для решения адаптационных задач [4]. В отличие от этого, смешанные модели включают в эмоциональный интеллект также личностные черты, мотивацию и социальные навыки. Для педагогической практики начальной школы важно, что большинство авторов сходятся в том, что эмоциональный интеллект – это развиваемая способность, которая не является раз и навсегда заданной константой [4]. Именно поэтому младший школьный возраст, с его высокой пластичностью нервной системы и восприимчивостью к социальному научению, рассматривается как оптимальный период для целенаправленного формирования эмоционального интеллекта [4].

Чтобы понять, как именно происходит развитие эмоционального интеллекта у детей 7-10 лет, необходимо обратиться к возрастной психологии. В этот период завершается формирование базовых нейрофизиологических механизмов, связанных с лобными долями коры головного мозга, которые отвечают за произвольную регуляцию и рефлексию [6]. Ребенок постепенно переходит от ситуативного, непосредственного переживания эмоций к их осознанию и словесному обозначению. Это означает, что если дошкольник просто «радуется» или «злится», то младший школьник уже способен ответить на вопрос, почему он испытывает ту или иную эмоцию, и даже предположить, что чувствует другой человек в аналогичной ситуации [6]. Однако такая способность складывается не автоматически, а в процессе общения со взрослыми и сверстниками, где ребенок получает обратную связь о своих эмоциональных проявлениях и наблюдает за примерами эмоционального реагирования других.

Ключевым механизмом развития эмоционального интеллекта в начальной школе выступает социальное научение. Дети усваивают не только способы выражения чувств, принятые в их культурной среде, но и учатся распознавать эмоции по мимике, голосу, жестам и позе. Важно, что этот процесс идет в двух направлениях: во-первых, ребенок учится «читать» эмоции окружающих, что необходимо для кооперации и избегания конфликтов; во-вторых, ребенок овладевает приемами регуляции собственных эмоциональных состояний, чтобы соответствовать ожиданиям группы [5]. Без целенаправленной поддержки со стороны взрослого этот процесс может быть стихийным и приводить к закреплению неэффективных стратегий.

Структура эмоционального интеллекта традиционно включает три взаимосвязанных компонента. Первый – распознавание эмоций, то есть способность идентифицировать свои и чужие эмоции по вербальным и невербальным сигналам. У первоклассников эта способность еще недостаточно дифференцирована: они хорошо различают полярные эмоции (радость – гнев), но хуже – оттенки и смешанные чувства (разочарование или ревность) [2]. Второй компонент – понимание эмоций, которое включает умение устанавливать причинно-следственные связи между событиями и переживаниями, а также понимать, что один и тот же стимул может вызывать разные чувства у разных людей. В младшем школьном возрасте формируется то, что в когнитивной психологии называют «ментальной теорией эмоций» - ребенок начинает осознавать, что эмоции других людей могут быть скрыты за внешним выражением [2]. Третий компонент – регуляция эмоций, то есть способность контролировать интенсивность, длительность и форму выражения чувств. В отличие от дошкольников, которые для самоуспокоения нуждаются в физическом контакте со взрослыми, младшие школьники постепенно осваивают внутренние способы регуляции: переключение внимания, мысленное повторение утешающих фраз, поиск социальной поддержки [2].

Необходимо отметить, что все три компонента развиваются неравномерно и зависят от ряда факторов. К таким факторам относятся индивидуальные особенности темперамента, пол, а также характер детско-родительских отношений [2]. Кроме того, социальная ситуация развития в школе либо способствует развитию эмоционального интеллекта, либо, напротив, тормозит его.

Поскольку эмоциональный интеллект не развивается спонтанно с той же надежностью, что и когнитивные способности, необходимы специальные психолого-педагогические условия, среди которых выделяются следующие. Во-первых, систематическое социально-

эмоциональное обучение, которое может быть реализовано как в рамках отдельных занятий, так и через интеграцию в обычные уроки. На таких занятиях дети знакомятся со словарем эмоций, учатся распознавать чувства по пиктограммам и фотографиям, разыгрывают ситуации, требующие эмпатии и самоконтроля [1]. Во-вторых, стиль педагогического общения. Учитель, который сам демонстрирует открытое выражение чувств, задает норму эмоциональной искренности. Более того, педагог может выполнять функцию «эмоционального коуча»: помогать детям вербализовать переживания, обсуждать альтернативные способы реагирования [1].

Третье условие связано с организацией повседневной школьной жизни. Рефлексия эмоционального состояния в начале и в конце дня, уголок настроения с пиктограммами, игры на развитие мимической выразительности – все эти приемы не требуют дополнительных часов, но систематически включают эмоциональную сферу в учебный процесс [1]. Четвертое условие – работа с семьей. Родители младших школьников не всегда осознают, что развитие эмоционального интеллекта так же важно, как и обучение чтению или математике. Поэтому необходимы просветительские мероприятия, направленные на то, чтобы взрослые научились распознавать и принимать чувства ребенка, не запрещая «негативные» эмоции, а помогая их конструктивно выражать [1].

Связь эмоционального интеллекта с академической успешностью и социальной адаптацией является предметом многих теоретических моделей. Эмоциональный интеллект не влияет напрямую на скорость чтения или умение решать математические задачи, однако он создает необходимую базу для учебной деятельности. Ребенок с развитым эмоциональным интеллектом лучше переносит фрустрацию при неудачах, быстрее восстанавливает работоспособность и сохраняет познавательную мотивацию. Кроме того, способность к распознаванию и регуляции эмоций позволяет ребенку эффективнее выстраивать отношения с учителями и одноклассниками, что опосредованно улучшает его академический статус. В социальном плане высокий уровень эмоционального интеллекта связан с большей популярностью в классе, меньшей подверженностью буллингуи более адекватной самооценке [1]. Низкий же уровень эмоционального интеллекта, напротив, коррелирует с эмоциональной нестабильностью, трудностями принятия школьных правил и повышенным риском дезадаптации.

Для анализа эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста целесообразно использовать комплекс диагностических методик.

Тест эмоционального интеллекта ЭмИн-Кр (Д.В. Люсин, А.А. Панкратова, Д.С. Корниенко)измеряет следующие показатели:

– общий показатель эмоционального интеллекта;

– межличностный эмоциональный интеллект (понимание чужих эмоций, управление чужими эмоциями);

– внутриличностный эмоциональный интеллект (понимание своих эмоций, управление своими эмоциями)[8].

Тест эмоционального интеллекта Шутте (Н.Шутте) позволяет оценить способность воспринимать, понимать и контролировать эмоции у себя и у других; измерить уровень эмоционального интеллекта [7].

Методики дополняют друг друга и предоставляют возможность объективно оценить уровень сформированности ключевых компонентов эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте и позволяют выявить проблематику их развития.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта у младших школьников должно стать не факультативной, а обязательной составляющей начального образования. Это требует не только внедрения специальных программ, но и пересмотра самого стиля педагогического общения, а также повышения психологической грамотности родителей. Перспективным направлением дальнейшей работы остаются уточнение возрастных ориентиров становления эмоционального интеллекта, разработка доступных диагностических средств для учи-

телей и создание методических комплексов для повседневного использования в начальной школе.

Библиографические ссылки:

1. Буторина, Е.С., Смирнова, П.В. Формирование эмоционального интеллекта младших школьников средствами социально-эмоционального обучения: методическое пособие / Е.С. Буторина, П.В. Смирнова. Тюмень: ИПиП, 2022. 80 с. – Текст: электронный.

2. Никитина, О.А., Никитина, А.Р. Эмоциональный интеллект: понятие, структура, генезис // Психология и педагогика служебной деятельности. 2024. №3. С. 58-63. – Текст: электронный.

3. Обухова, А.С. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для вузов / А.С. Обухова. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 424 с. – Текст: электронный.

4. Панкратова, А.А. Эмоциональный интеллект: о возможности усовершенствования модели и теста Мэйера – Сэловея – Карузо// Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология. 2010. №3. С. 52-63. – Текст: электронный.

5. Савенков, А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей / А.И. Савенков. М.: Национальный книжный центр, 2015. – 128 с. – Текст: непосредственный.

6. Сорокина, О.А., Иванова, Л.А. Возрастные особенности развития компонентов эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2024. №1. С. 92-111. – Текст: электронный.

7. Тест эмоционального интеллекта Шутте : [методика] / Н. Шутте, адапт. Ю.А. Варицкий, 2016. – Текст : электронный // Психологические тесты онлайн [сайт]. – URL: https://psytests.org/eq/schutte-run.html (дата обращения: 17.11.2025).

8. Тест эмоционального интеллекта ЭмИн-Кр : [методика] / Д.В. Люсин, А.А. Панкратова, Д.С. Корниенко, 2022. – Текст : электронный // Психологические тесты онлайн [сайт]. URL: https://psytests.org/eq/emins-run.html (дата обращения: 17.11.2025).

©Морозова А.А., Ливак Н.С., 2026

УДК 159.9

О ФОРМИРОВАНИИ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Вероника Викторовна Непомнящих, Дмитрий Николаевич Девятловский

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

Статья посвящена рассмотрению теоретических аспектов формирования синдромаэмоционального выгорания как ключевого элемента психологического здоровья сотрудников организации. В работе рассматриваются различные психологические теории причин и развития синдрома эмоционального выгорания, анализируются труды различных авторов, фазы и факторы эмоционального выгорания, а также рекомендации по профилактике.

***Ключевые слова**: эмоциональное выгорание, профилактика, фазы выгорания, факторы выгорания, психологическая поддержка, педагог.*

ON THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME

Veronika Viktorovna Nepomnyashchikh, Dmitry Nikolaevich Devyatlovsky

Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

This article examines the theoretical aspects of burnout as a key component of employee psychological health. It examines various psychological theories of the causes and development of burnout, analyzes the works of various authors, the phases and factors of burnout, and provides recommendations for prevention.

***Keywords:** burnout, prevention, burnout phases, burnout factors, psychological support, teacher.*

Проблема влияния профессиональной деятельности на психологическое состояние тех специалистов, чья работа тесно связана с интенсивным и эмоционально напряженным взаимодействием с людьми является одной из актуальных проблем как для общества в целом, так и для каждого специалиста в частности.

Знание психологических особенностей эмоциональных переживаний в сфере профессиональных отношений, личностных особенностей работников, механизмов, которыми они пользуются при соприкосновении с негативными сторонами профессиональной деятельности, позволяет уловить те моменты, когда специалисту угрожают негативные эмоциональные факторы профессионального общения и предотвратить возникновение эмоциональных нарушений.

Проблема эмоционального выгорания привлекает большое количество исследований. Данный феномен рассматривался в работах таких авторов как: В.В. Бойко и Н.Е. Водопьяновой, К. Маслач, Н.Г. Осуховой, Д. Гринберга, Е.П. Ильина, А.А. Реана, Н.П. Лукашевича, Л.М. Митиной и Н.С. Пряжниковой, Е.С. Старченковой, Т.И. Ронгинской, М.Г. Дмитриева, Т.В. Форманюка. Они рассматривали эмоциональное выгорание как результат постоянного стресса, вследствие чего, оно может привести к истощению как личных, так и эмоциональных ресурсов.

Но что же понимается под термином «эмоциональное выгорание»? Под синдромом эмоционального выгорания понимается эмоциональное, психического, физическое истощение, которое развивается в результате действия хронического стресса в профессиональной

деятельности. Данный синдром развивается чаще всего у работников социальной сферы, здравоохранения, педагогики.

Само понятие «выгорание» было предложено Х. Дж. Фрейденбергом. Оно характеризовало психическое состояние здоровых людей, которые находились в интенсивном межличностном взаимоотношении, которое сопровождалось эмоционально нагруженной атмосферой [1]. К. Маслач определяет эмоциональное выгорание как синдром физического и эмоционального истощения [6]. Она включает в него отрицательную самооценку, отрицательное отношение к работе, снижение понимания и сочувствия по отношению к другим людям.

Одним из первых исследователей данного вопроса являлась К. Маслач. Она охарактеризовала это понятие как такое состояние человека, которое включает в себя: негативное восприятие самого себя;чувство эмоционального истощения;утрату человеком профессионального мастерства;симптомы деперсонализации и дегуманизации [5].

В настоящее время имеются различные теории развития эмоционального выгорания. Некоторые исследователи называют в качестве предпосылок организационные проблемы. Для других приоритетом являются особенности личности, характеризующиеся низкой самооценкой, высоким невротизмом, тревожностью. Следует отметить отсутствие единого подхода к этиопатогенезу синдрома эмоционального выгорания(далее – СЭВ).

Отмечается три типа личности, которые находятся в группе риска формирования синдрома эмоционального выгорания:

1 тип – «педантичная» личность. Она отличается добросовестностью, возведенной в абсолют; чрезмерной, болезненной аккуратностью, стремлением к перфекционизму;

2 тип – «демонстративная» личность. Ей свойственно стремление быть первой во всем. При этом, рутинная, монотонная деятельность приводит к истощению;

3 тип – «эмотивная» личность. Она часто чрезмерно чувствительна и впечатлительна. Склонна воспринимать чужую боль как свою, имеет тенденции к саморазрушению, альтруизму.

У людей первого типа имеется излишняя привязанность к прошлым событиям, формирование синдрома начинается с апатии, сонливости. Второй тип замечает начало ухудшения с появления раздражительности, на фоне которой происходит повышение артериального давления, нарушения сна. Третий тип отличается также нарушениями сна и еще усилением тревожного состояния.

З. Фрейд в соответствии с введенным им «принципом удовольствия», считал, что переживания запускают в действие защитные механизмы с целью «избегания страдания», а, следовательно, являются главными детерминантами человеческого поведения [11]. С позиции глубинной психологии переживания могут иметь как отрицательную, так и положительную окраску в зависимости от удовлетворения низших (инстинктивных) потребностей.

Наиболее систематизированное представление психоаналитиков о механизмах возникновения эмоциональных переживаний дано Д. Рапапортом: «Эмоциональное переживание – один из видов непроизвольной активности в том случае, когда неосознаваемая инстинктивная энергия не может найти себе применения во внешней активности человека (в том случае, когда на влечения налагается табу существующей в данном обществе культурой)»[13].

В отличие от психоаналитиков, представители гуманистической психологии отрицают связь переживаний с низшими влечениями и рассматривают их как изначально существующее внутреннее стремление человека к непрерывному развитию и самореализации.

В рамках теории самоактуализации, А. Маслоу утверждает, что цель человеческой жизни – «достижение «пикового переживания», которое может быть только положительным и желательным и никак не может быть отрицательным и нежелательным. Существование такого переживания изначально оправдано им самим. Это самодостаточный опыт. Он воспринимается как изначально необходимый и неизбежный» [8]. К пиковым переживаниям

А.Маслоу относил экстаз, восторг, любовь, наслаждение от произведений искусства и природы.

Несколько в ином аспекте понимает сущность и роль переживания другой представитель гуманистической психологии В. Франкл [14]. В рамках логотерапевтического подхода он рассматривает переживание как обретение осмысленности своего существования и подчеркивает решающую роль нравственного переживания в этом процессе. Понимая переживание как деятельность, В.Франкл большое значение придает именно «работе» переживания, цель которой состоит в достижении осмысления жизни.

Динамическую функцию переживаний подчеркивали и представители экзистенциальной психологии. И. Ялом, П. Тиллих при рассмотрении данного феномена делают акцент на переживании негативных реалий человеческого существования. По представлению П. Тиллиха, индивидуальные переживания человека представляют собой «экзистенциальное осознание собственной конечности, свободы, изоляции и бессмысленности. Погружение в эти переживания побуждают развитие личности человека, способствуют его становлению» [9].

А.Г. Асмолов выделяет несколько значений, в которых отечественные психологи используют термин «переживание»[2].

Согласно первому подходу переживание трактуется как «любое испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние и явление действительности, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие собственной жизни». А.Г.Асмолов уточняет, что с позиции данного подхода состав переживания не исчерпывается аффективным состоянием, а представляет некий синтез знания – отношения, аналогично понятию «живое знание» в представлении Рубинштейна С. Л. «Переживанием становится для человека то, что оказывается личностно значимым для него»[7].

Внешними факторами, обуславливающими возникновение эмоциональных переживаний являются условия профессиональной деятельности, режим работы, соотносимый с индивидуальными характеристиками и особенности контингента, с которым имеют дело.

Достаточно подробно описывает симптомы всех трех фаз СЭВ В.В.Бойко [3].

Фаза «напряжения». Тревожное напряжение включает несколько симптомов:

1. Симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств». Проявляется усиливающимся осознанием психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно или вовсе неустранимы. Если человек не ригиден, то раздражение ими постепенно растет, накапливается отчаяние и негодование. Неразрешимость ситуации приводит к развитию прочих явлений «выгорания».

2. Симптом «неудовлетворенности собой». В результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства, человек обычно испытывает недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обязанностями. Действует механизм «эмоционального переноса»– энергетика направляется не только и не столько вовне, сколько на себя.

3. Симптом «загнанности в клетку». Возникает, но не во всех случаях, хотя выступает логическим продолжением развивающегося стресса. Когда психотравмирующие обстоятельства очень давят и устранить их невозможно, к нам часто приходит чувство безысходности. Мы пытаемся, что-то изменить, еще и еще раз обдумываем неудовлетворительные аспекты своей работы. Это приводит к усилению психической энергии за счет индукции идеального: работает мышление, действуют планы, цели, установки, смыслы, подключаются образы должного и желаемого. Сосредоточение психической энергии достигает внушительных объемов. И если она не находит выхода, если не сработало какое-либо средство психологической защиты, включая «эмоциональное выгорание», то человек переживает ощущение «загнанности в клетку».

4. Симптом «тревоги и депрессии». Обнаруживается в связи с профессиональной деятельностью в особо осложненных обстоятельствах, побуждающих к эмоциональному выгоранию как средству психологической защиты. Чувство неудовлетворенности работой и со-

бой порождают мощные энергетические напряжения в форме переживания ситуационной или личностной тревоги, разочарования в себе, в избранной профессии, в конкретной должности.

Фаза «резистенции». Вычленение этой фазы в самостоятельную весьма условно. Фактически сопротивление нарастающему стрессу начинается с момента появления тревожного напряжения. Это естественно: человек осознанно или бессознательно стремится к психологическому комфорту, снизить давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся в его распоряжении средств. Формирование защиты с участием эмоционального выгорания происходит на фоне следующих явлений:

1. Симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» Несомненный «признак выгорания», когда профессионал перестает улавливать разницу между двумя принципиально отличающимися явлениями: экономическое проявление эмоций и неадекватно. Неадекватное ограничение диапазона и интенсивности включения эмоций в профессиональное общение интерпретируется партнерами как неуважение к их личности, то есть переходит в плоскость нравственных оценок.

2. Симптом «эмоционально-нравственной дезориентации». Он как бы углубляет неадекватную реакцию в отношениях с деловым партнером.

3. Симптом «расширения сферы экономии эмоций». Такое доказательство эмоционального выгорания имеет место тогда, когда данная форма защиты осуществляется вне профессиональной области – в общении с родными, приятелями и знакомыми. Случай известный: на работе вы до того устаете от контактов, разговоров, ответов на вопросы, что вам не хочется общаться даже с близкими.

4. Симптом «редукции профессиональных обязанностей». Термин редукция означает упрощение. В профессиональной деятельности, предполагающей широкое общение с людьми, редукция проявляется в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

Фаза «истощения». Характеризуется более или менее выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. Эмоциональная защита в форме «выгорания» становится неотъемлемым атрибутом личности.

1. Симптом «эмоционального дефицита». К профессионалу приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности. Не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать, усиливать интеллектуальную, волевую и нравственную отдачу. О том, что это не что иное, как эмоциональное выгорание, говорит его еще недавний опыт: некоторое время тому назад таких ощущений не было, и личность переживает их появление. Постепенно симптом усиливается и приобретает более осложненную форму: все реже проявляются положительные эмоции и все чаще отрицательные.

2. Симптом «эмоциональной отстраненности». Личность почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности. Ее почти ничего не волнует, почти ничто не вызывает эмоционального отклика – ни позитивные обстоятельства, ни отрицательные. Причем это не исходный дефект эмоциональной сферы, не признакригидности, а приобретенная за годы обслуживания людей эмоциональная защита. Человек постепенно учится работать как робот, как бездушный автомат. В других сферах он живет полнокровными эмоциями.

3. Симптом «личностной отстраненности, или деперсонализации». Проявляется в широком диапазоне умонастроений и поступков профессионала в процессе общения. Прежде всего, отмечается полная или частичная утрата интереса к человеку – субъекту профессионального действия. Он воспринимается как неодушевленный предмет, как объект для манипуляций – с ним приходится что-то делать. Объект тяготит своими проблемами, потребностями, неприятно его присутствие, сам факт его существования.

4. Симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений». Как следует из названия, симптом проявляется на уровне физического и психического самочувствия. Обычно он образуется по условно-рефлекторной связи негативного свойства: многое из того, что касается субъектов профессиональной деятельности, провоцирует отклонения в соматических или психических состояниях. Порой даже мысль о таких субъектах или контакт с ними вызывает плохое настроение, дурные ассоциации, бессонницу, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца, сосудистые реакции, обострение хронических заболеваний.

Таким образом, согласно В.В.Бойко, синдром эмоционального выгорания развивается поэтапно и каждому этапу характерны определенные признаки, которые вызываются определенными факторами.

Факторы, которые оказывают влияние на возникновение синдрома эмоционального выгорания у педагогов образовательных учреждений можно разделить на две большие группы. Первую группу составляют внешние факторы и подразумевают под собой:

–специфику профессиональной педагогической деятельности, а именно необходимость сочувствия, сопереживания, ответственность за жизнь и здоровье детей, педагогический стаж работы;

–организационный фактор: перегруженность рабочей недели, низкая оплата труда, напряжённый характер работы, неудовлетворённость результатами профессиональной деятельности.

Вторую группу составляют внутренние факторы, которые включают в себя:

–коммуникативный фактор – отсутствие или недостаточность навыков коммуникации и умения выходить из конфликтных ситуаций, возникающих между участниками образовательного процесса (дети, родители, администрация, коллеги), неумение регулировать личностные эмоциональные проявления;

–личностно-ролевой фактор – материальные трудности, трудности в детско-родительских и супружеских взаимоотношениях, неудовлетворённость самореализацией в различных профессиональных и жизненных ситуациях [4].

Педагогическое эмоциональное выгорание характеризуется такими признаками, как эмоциональная истощенность, тенденция к ограничению эмоциональных проявлений, отчужденность от учеников и игнорирование их уникальных особенностей. Эти проявления являются следствием напряженной и требовательной природы профессии, а также современной образовательной системы, которая возлагает на учителей высокую ответственность и требует постоянного самоконтроля и саморегуляции. Стресс у педагогов часто возникает из-за неразрешимого внутреннего противоречия между огромной ответственностью и объективными ограничениями в ее выполнении. В то время как стресс может служить стимулом для преодоления трудностей, его избыток (дистресс) приводит к снижению эффективности работы и ухудшению самочувствия.

Проявления стресса в педагогической деятельности разнообразны и обширны. И последствиями состояние стресса могут быть: фрустрированность (отчужденность, отстраненность), тревожность, эмоциональная ригидность и опустошенность [10].

Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня довольно четко прослеживается факт потери интереса к ученику как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность [5].

В качестве рекомендаций по профилактике и предотвращению синдрома эмоционального выгорания, а также по предоставлению возможностей профессионального и личностного роста Р. Кочюнас предлагает:

–принимать личную ответственность за работу, за общение, за участие в профессиональной группе, т.к. пассивная позиция заставляет человека чувствовать себя жертвой и способствует эмоциональному выгоранию; вносить разнообразие в свою работу;

–поддерживать свое здоровье;

– вырабатывать способность к самооценке, умение брать на себя только обдуманные обязательства.

Таким образом, в вопросах профдеформаций личности, в частности, синдрома эмоционального выгорания, остро стоит необходимость проведения мероприятий, включающих в себя не только коррекционную, но и профилактическую деятельность, способствующую как раннему выявлению синдрома, так и его предупреждению. Только должным образом заботясь о своей профессиональной и личной жизни, можно оставаться эффективным работником.

Библиографические ссылки:

1. Абрамова Г.С., Юдич Ю.А. «Синдром эмоционального выгорания» у медработников // Психология в медицине.- 2012. - № 3.- С.231-244.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука» 2011.- 379 с.
3. Бойко В.В. Психоэнергетика / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2008.-416 с;
4. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактик. СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
5. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы: справочник практического психолога. М.: Изд-во «Эксмо», 2005. – 413 с.
6. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. 1978.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика,2012. -424 с
8. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Педагогика, 2011.- 312 с.
9. Трунов Д.Г. «Синдром сгорания»: позитивный подход к проблеме // Журнал практического психолога. - 2012. - №7. – С. 84-89.
10. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального выгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 34-56.
11. Фрейд З. О психоанализе. Пять лекций // Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П.Я.Гальперина, А.Н. Ждан. М.,2011. - С. 143-183.
12. ХазиеваЭ.Д. Проблемаэмоциональноговыгоранияупедагогов // Academic research in educational sciences. – 2022. – Vol. 3. – Is. 2. – P. 848–855.
13. Юдакова С.В. Творческий аспект в профилактике синдрома эмоционального сгорания // Работник социальной службы. – 2011. - № 1. - С. 30-55.
14. Юрьева Л.Н. Некоторые характеристики ментальности и эмоционального состояния врачей-психиатров // Журнал психиатрии и медицинской психологии. - 2011. - № 1. - С. 106-109.

© Непомнящих В.В., Девятловский Д.Н., 2026

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Анастасия Владимировна Неретина, Дмитрий Николаевич Девятловский

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматриваются теоретические основы развития стрессоустойчивости у студентов вуза в период подготовки к итоговой аттестации. Анализируются концепции стресса и стрессоустойчивости в отечественной и зарубежной психологии, возрастные и ситуативные особенности психоэмоционального состояния студентов выпускных курсов, а также основные методы и направления психолого-педагогической работы, направленные на повышение устойчивости к стрессу в экзаменационный период. Обосновывается эффективность интегративного подхода, включающего когнитивные, поведенческие и релаксационные техники.

Ключевые слова: *стресс, стрессоустойчивость, студенты, итоговая аттестация, экзаменационный стресс, копинг-стратегии, саморегуляция, психоэмоциональное состояние.*

DEVELOPMENT OF STRESS RESISTANCE IN UNIVERSITY STUDENTS DURING THE FINAL CERTIFICATION PREPARATION: A THEORETICAL REVIEW

Anastasia Vladimirovna Neretina, Dmitry Nikolaevich Devyatlovsky

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article examines the theoretical foundations of developing stress resistance in university students during the final certification preparation. The concepts of stress and stress resistance in Russian and foreign psychology, age-related and situational features of the psycho-emotional state of graduate students, as well as the main methods and directions of psychological and pedagogical work aimed at increasing stress resistance during the examination period are analyzed. The effectiveness of an integrative approach including cognitive, behavioral and relaxation techniques is substantiated.

Keywords: *stress, stress resistance, students, final certification, examination stress, coping strategies, self-regulation, psycho-emotional state.*

Период подготовки к итоговой государственной аттестации (государственные экзамены, защита выпускной квалификационной работы) представляет собой один из наиболее напряжённых и критически значимых этапов студенческой жизни. Современная система высшего образования характеризуется высокой интенсивностью учебной нагрузки, ростом требований к успеваемости и конкурентностью образовательной среды, что делает проблему стрессоустойчивости студентов одной из ключевых в контексте сохранения психического здоровья и успешного профессионального становления. Именно в этот период одновременно усиливаются учебные, эмоциональные, временные и социальные требования, а цена ошибки для студента существенно возрастает. В этих условиях способность сохранять работоспособность, эмоциональное равновесие и использовать адаптивные стратегии совладания ста-

новится критически важным условием как успешной сдачи государственной аттестации, так и последующей профессиональной адаптации [5].

Стресс в студенческой среде не ограничивается только экзаменационными сессиями, однако именно подготовка к итоговой аттестации делает ситуацию предельно напряжённой. Современные форматы обучения (модульно-рейтинговые системы, постоянная текущая аттестация, цифровые платформы) приводят к тому, что студенты длительное время находятся в состоянии повышенной ответственности за результаты, а выпускной период концентрирует максимум контрольных мероприятий и критических событий в сжатые сроки. Одновременно актуализируются задачи завершения обучения, выбора профессиональной траектории, трудоустройства, что усиливает переживание неопределённости и повышает субъективную значимость итоговой аттестации. По данным различных исследований, от 20% до 40% студентов испытывают клинически значимые симптомы тревожности и депрессии в период подготовки к выпускным экзаменам, что свидетельствует о высокой актуальности разработки и внедрения программ развития стрессоустойчивости [3].

Стрессоустойчивость, в интерпретации современной психологии, характеризуется как интегральная характеристика личности, определяющая уровень её адаптивности к дестабилизирующим внешним и внутренним факторам. В педагогической литературе стрессоустойчивость определяется как способность личности противостоять стрессовым воздействиям, сохраняя при этом эффективность деятельности и психическое благополучие. Это определение подчёркивает двойственную природу стрессоустойчивости: с одной стороны, защитную функцию, предохраняющую от деструктивного влияния стресса, с другой стороны, конструктивную функцию, обеспечивающую продуктивную адаптацию и даже личностный рост в стрессогенных условиях [4].

История изучения феномена стресса начинается с работ канадского учёного Ганса Селье, который в 1936 году предложил теорию стресса, ставшую основой для дальнейших исследований. Селье описал стресс как общую адаптационную реакцию организма на любые воздействия, направленную на поддержание гомеостаза. В ходе своих исследований он выделил три стадии общего адаптационного синдрома: тревога (мобилизация ресурсов), сопротивление (адаптация к стрессору) и истощение (исчерпание адаптивных возможностей). По эмоциональной окраске переживаний Селье предложил разделять стресс на две формы: эустресс – полезный, мобилизующий стресс, который активирует организм и повышает продуктивность деятельности, и дистресс – вредоносный, деструктивный стресс, возникающий при чрезмерных воздействиях, когда требования к организму превышают его ресурсы [11].

Фундаментальный вклад в понимание природы психологического стресса внесли исследования Ричарда Лазаруса и Сьюзан Фолкман. Согласно их когнитивно-трансактной модели, психологическое состояние в стрессовой ситуации определяется не столько объективными характеристиками самой ситуации, сколько субъективной интерпретацией и оценкой её человеком. Лазарус выделяет два ключевых этапа когнитивной оценки: первичная оценка, на которой человек определяет, является ли ситуация значимой для его благополучия, и вторичная оценка, в ходе которой анализируются имеющиеся ресурсы и возможности для преодоления стрессовой ситуации. Если человек считает, что у него достаточно ресурсов, он начинает использовать активные копинг-стратегии, направленные на решение проблемы; если ресурсов недостаточно – прибегает к стратегиям регуляции эмоций или избегания. Этот подход подчёркивает субъективный характер стресса, так как одно и то же событие может вызывать разные эмоциональные реакции у разных людей в зависимости от их восприятия и оценки [13].

Стрессоустойчивость, согласно современным представлениям, включает в себя несколько основных компонентов: эмоциональный (способность контролировать и регулировать свои эмоциональные реакции в стрессовых ситуациях), когнитивный (умение адекватно оценивать ситуацию, находить эффективные способы решения проблем), поведенческий (навыки конструктивного совладания со стрессом, использование адаптивных стратегий по-

ведения) и физиологический (устойчивость организма к физиологическим проявлениям стресса). Уровень стрессоустойчивости личности определяется взаимодействием индивидуально-психологических (темперамент, саморегуляция, опыт преодоления стресса), социально-психологических (наличие социальной поддержки, качество межличностных отношений), социокультурных и средовых (культурные нормы, экономические условия), а также биологических факторов (генетические особенности, состояние здоровья) [4].

Особого внимания заслуживает рассмотрение стрессоустойчивости в контексте учебной деятельности. Бодров В.А. традиционно рассматривает стресс через призму образовательной деятельности как особое состояние, возникающее у субъектов образовательного процесса в ответ на повышенные учебные требования, академические нагрузки, социальные ожидания и ситуации оценивания. Образовательный стресс обладает специфическими характеристиками, отличающими его от других видов стресса: он носит пролонгированный характер, растягиваясь на месяцы и годы обучения; тесно связан с когнитивной деятельностью, предъявляя повышенные требования к процессам внимания, памяти, мышления; имеет выраженную социальную составляющую, поскольку успешность учебной деятельности непосредственно влияет на социальный статус обучающегося и определяет его профессиональные перспективы [2].

Период подготовки к итоговой аттестации представляет собой сложный, многофакторный стрессогенный этап в жизни студентов. Психоэмоциональное состояние обучающихся в это время отличается высокой динамичностью, противоречивостью и напряжённостью, что обусловлено комплексным воздействием внешних средовых вызовов и внутренних когнитивных процессов. В отличие от кратковременных волнений перед отдельным занятием, в период подготовки к итоговой аттестации эти состояния носят длительный и устойчивый характер, что приближает их к хроническому стрессу и повышает риск развития дистресса [6].

Стрессогенные факторы периода итоговой аттестации могут быть систематизированы в несколько категорий. Когнитивные стрессоры возникают из-за необходимости переработать и связать огромный объём информации, вспомнить всё изученное за годы учёбы. Временные стрессоры связаны с жёсткими сроками подготовки, постоянным дефицитом времени и многозадачностью. Оценочные стрессоры вызваны ситуацией формального оценивания, страхом перед публичным испытанием и высокой субъективной значимостью результата. Социальные стрессоры обусловлены множественными социальными ожиданиями и давлением со стороны семьи, преподавателей и сверстников. Отдельно выделяется неопределённость как стрессогенный фактор, проявляющийся в информационном дефиците, неуверенности в своих знаниях и экзистенциальной тревоге перед будущим [7].

Постоянное состояние стресса и тревоги во время преддипломной подготовки отрицательно влияет на качество учебной деятельности: ухудшаются память и внимание, снижается мотивация, увеличивается риск эмоционального выгорания, могут развиваться психосоматические расстройства, падает успеваемость и качество выполняемых работ. Формируется порочный круг: трудности с концентрацией и снижение когнитивных способностей замедляют процесс подготовки, что усиливает тревогу по поводу нехватки времени, а эта тревога ещё больше ухудшает когнитивные способности и мотивацию [8].

Одной из ключевых особенностей психоэмоционального состояния в период подготовки к итоговой аттестации является нестабильность эмоционального фона. Студенты переживают страх неудачи, сомнения в собственных способностях, что приводит к эмоциональному истощению и снижению самооценки. Особенно остро четверокурсники ощущают тревогу на заключительном этапе обучения, когда сталкиваются с неопределённостью будущего и своего профессионального пути. Их беспокоит возможность не реализовать себя в выбранной профессии, сомнения в своих способностях и правильность сделанного выбора. Эти переживания связаны с переходом из учебной среды, где есть поддержка и структура, к самостоятельной работе, которая требует большей ответственности и усилий. Такой кризис

связан не только с профессиональной, но и с личностной адаптацией к новым жизненным условиям [5].

Длительное пребывание в состоянии стресса и эмоционального напряжения, характерное для подготовки к итоговой аттестации, оказывает значительное влияние на все системы организма, приводя к комплексу психосоматических реакций: головным болям напряжения, нарушениям сна (бессонница, прерывистый сон), повышенной утомляемости, снижению иммунитета. Эти реакции являются объективными проявлениями того, как психическое состояние отражается на физическом здоровье студентов [12].

Целенаправленное развитие стрессоустойчивости студентов в период подготовки к итоговой аттестации представляет собой комплексную педагогическую задачу, которая требует применения различных методологических подходов и практических методов психолого-педагогического воздействия. На основе анализа психолого-педагогической литературы можно выделить несколько оснований для классификации методов развития стрессоустойчивости: по направленности воздействия (когнитивные, эмоциональные, поведенческие, социальные), по форме организации (индивидуальные, групповые), по степени активности участников (директивные, интерактивные). С педагогической точки зрения наиболее обоснованным является интегративный подход, при котором различные методы сочетаются с учётом личностных особенностей обучающихся и характера стрессогенной экзаменационной ситуации [8].

Одно из ключевых направлений в формировании стрессоустойчивости у студентов – развитие их когнитивной сферы. Когнитивно-поведенческие методы основываются на положении о том, что ключевую роль в возникновении и закреплении стрессовых состояний играют когнитивные процессы. Основополагающий принцип данного направления заключается в том, что не сами события определяют эмоциональные и поведенческие реакции человека, а их когнитивная интерпретация. Следовательно, изменение дисфункциональных когнитивных паттернов способствует снижению выраженности стрессовых реакций и формированию более адаптивных способов совладания [9].

Когнитивная реструктуризация включает выявление иррациональных установок и автоматических негативных мыслей, связанных с итоговой аттестацией, их критический анализ и замену на более реалистичные когниции. Типичными иррациональными убеждениями студентов в период итоговой аттестации являются катастрофизация возможного неуспеха («если я не сдам экзамен, моя жизнь будет разрушена»), дихотомическое мышление («я должен получить отличную оценку, все остальное – провал»), долженствования («я обязан оправдать ожидания родителей»), персонализация («преподаватель специально хочет завалить меня»). Педагогическая работа с этими убеждениями включает осознание автоматических мыслей, идентификацию когнитивных искажений, сократический диалог для проверки реалистичности убеждений и формулирование альтернативных, более адаптивных интерпретаций. Систематическая практика когнитивной реструктуризации приводит к формированию более гибких когнитивных схем, снижению тревожности и повышению уверенности в собственных силах [10].

Второе направление развития стрессоустойчивости связано с оптимизацией поведенческих стратегий, с акцентом на формирование адаптивных копинг-стратегий. Согласно транзакционной модели Лазаруса и Фолкман, копинг-стратегии подразделяются на проблемно-ориентированные (направленные на активную трансформацию стрессогенной ситуации) и эмоционально-ориентированные (направленные на регуляцию внутреннего состояния). Проблемно-ориентированный копинг включает информационный поиск, планирование, активное преодоление, конфронтацию и поиск инструментальной поддержки. Эмоционально-ориентированный копинг включает поиск эмоциональной поддержки, выражение эмоций, позитивное переоценивание, дистанцирование и избегание. Исследования показывают, что студенты, активно использующие проблемно-ориентированные стратегии и позитивное пе-

реоценивание, демонстрируют более высокий уровень психологической устойчивости и способность рационально оценивать стрессовые обстоятельства [13].

В этом контексте развитие навыков рационального планирования и организации учебной деятельности выступает важнейшим компонентом поведенческого подхода к повышению стрессоустойчивости. Многие студенты испытывают стресс не столько из-за объективной сложности учебных задач, сколько вследствие неэффективной организации подготовки, что порождает ощущение неуправляемости происходящего. Обучение техникам тайм-менеджмента включает освоение умений целеполагания, распределения задач (матрица Эйзенхауэра), структурирования времени, преодоления прокрастинации и балансирования периодов активности и отдыха [8].

Третье направление развития стрессоустойчивости связано с формированием эмоциональной саморегуляции. В данном направлении ключевое значение придаётся использованию релаксационных методик, включая дыхательные упражнения, прогрессивную мышечную релаксацию и медитативные практики. Практики осознанности обучают безоценочному наблюдению за текущими мыслями, эмоциями и телесными ощущениями без попыток их изменить или подавить. Регулярная практика осознанности (медитация осознанного дыхания, сканирование тела) приводит к повышению эмоциональной осознанности, позволяющей дистанцироваться от негативных автоматических мыслей. Исследования демонстрируют, что программы, основанные на практиках осознанности, эффективно снижают стресс и тревожность, а также улучшают психологическое благополучие студентов [10].

Особого внимания среди техник саморегуляции заслуживают дыхательные упражнения, которые выступают простым и действенным инструментом оперативной стабилизации психоэмоционального состояния в условиях острого стресса. Эффективность дыхательных техник обусловлена тесной физиологической связью между дыханием и деятельностью вегетативной нервной системы. Медленное диафрагмальное дыхание стимулирует парасимпатический отдел нервной системы, что сопровождается сокращением частоты сердечного ритма, нормализацией артериального давления, ослаблением мышечных зажимов и появлением субъективного ощущения спокойствия. Базовая техника диафрагмального дыхания включает последовательное выполнение этапов: медленный вдох через нос с выпячиванием живота (4-5 секунд), задержка дыхания (2-3 секунды), медленный выдох через рот с втягиванием живота (6-7 секунд). Существенным достоинством дыхательных методик является возможность их скрытного применения непосредственно в ходе экзаменационной процедуры [9].

Четвёртое направление – социальная поддержка. Исследования свидетельствуют, что наличие развитой системы поддержки со стороны преподавателей, однокурсников, семьи и близкого окружения значительно снижает риск негативных последствий стресса и способствует формированию устойчивости к нему. Ключевыми элементами эффективной социальной поддержки являются доброжелательное и уважительное общение между преподавателями и студентами, развитие наставничества и системы групповой поддержки, обеспечение доступности психологической и консультативной помощи, внедрение тренингов по развитию навыков саморегуляции и эмоционального интеллекта. Поддерживающая образовательная среда снижает неопределённость и стресс через чёткое информирование о критериях оценки, сроках и целях учебных заданий [6].

Таким образом, современное развитие стрессоустойчивости у студентов в период подготовки к итоговой аттестации требует системного и целенаправленного воздействия на все уровни психофизиологической организации обучающихся: когнитивный (работа с мыслями и убеждениями), эмоциональный (регуляция аффективных состояний), поведенческий (организация деятельности и формирование адаптивных копинг-стратегий) и физиологический (освоение техник саморегуляции). Комплексное воздействие на этих уровнях позволяет снизить уровень тревожности и психоэмоционального напряжения, улучшить эмоциональный фон, развить навыки саморегуляции и повысить общую стрессоустойчивость.

Внедрение комплексных программ развития стрессоустойчивости способствует не только успешному освоению учебного материала и благополучному завершению обучения, но и формированию жизненно важных навыков совладания со стрессом, необходимых для будущей профессиональной деятельности, поддержания психического здоровья и достижения личной гармонии. Необходимы дальнейшие эмпирические исследования для уточнения оптимальных форматов и продолжительности программ развития стрессоустойчивости, адаптированных для различных подгрупп студентов (с учётом направления подготовки, индивидуально-психологических особенностей, исходного уровня тревожности). Разработанные программы могут быть рекомендованы для внедрения в практику работы психологических служб образовательных учреждений, центров психолого-педагогической поддержки, а также в систему подготовки преподавателей высшей школы.

Библиографические ссылки:

1. Андреева, А.А. Стрессоустойчивость как фактор развития психологической готовности студентов к профессиональной деятельности / А.А. Андреева. – Психология обучения. – 2022. – № 4. – С. 7-15. – Текст: непосредственный.

2. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – Москва: Институт психологии РАН, 2016. – 528 с. – Текст: непосредственный.

3. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 336 с. – Текст: непосредственный.

4. Варданян, Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х. Варданян. – Москва: Наука, 2022. – 208 с. – Текст: непосредственный.

5. Грановская, Р.М. Психологическая защита / Р.М. Грановская. – Санкт-Петербург: Речь, 2023. – 476 с. – Текст: непосредственный.

6. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения / Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2018. – 344 с. – Текст: непосредственный.

7. Куликов, Л.В. Психические состояния / Л.В. Куликов. – Санкт-Петербург: Питер, 2024. – 512 с. – Текст: непосредственный.

8. Лузько, А.В. Когнитивно-поведенческий подход в развитии стрессоустойчивости студентов / А.В. Лузько. – Вестник практической психологии. – 2023. – № 2. – С. 45-53. – Текст: непосредственный.

9. Масюк, В.И. Психологическая саморегуляция в учебной деятельности / В.И. Масюк. – Москва: ФОРУМ, 2022. – 192 с. – Текст: непосредственный.

10. Моросанова, В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова. – Москва: Наука, 2021. – 519 с. – Текст: непосредственный.

11. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Москва: Прогресс, 1982. – 124 с. – Текст: непосредственный.

12. Судаков, К.В. Системные механизмы эмоционального стресса / К.В. Судаков. – Москва: Медицина, 2018. – 320 с. – Текст: непосредственный.

13. Lazarus, R.S. Stress, appraisal, and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. –New York: Springer, 2021. – 456 p. – Текст: непосредственный.

©Неретина А.В., Девятловский Д.Н., 2026

УДК 371.12

ПОНЯТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДОГО ПЕДАГОГА: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, КРИТЕРИИ

Карина Улугбековна Олимжонова

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается понятие исследовательского потенциала молодого педагога как многокомпонентной категории, объединяющей мотивацию, знания, практические навыки, рефлексию и коммуникативные способности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования нового типа педагога, способного к осознанному улучшению своей работы через научно-обоснованные практики.

Ключевые слова: *потенциал, исследовательский потенциал, молодые педагог, профессиональное развитие; научно-исследовательская деятельность; педагогические компетенции.*

THE CONCEPT OF A YOUNG TEACHER'S RESEARCH POTENTIAL: ESSENCE, STRUCTURE, AND CRITERIA

Karina Ulugbekovna Olimzhonova

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article discusses the concept of a young teacher's research potential as a multicomponent category that combines motivation, knowledge, practical skills, reflection, and communication abilities. The relevance of the study is due to the need to create a new type of teacher who is capable of consciously improving their work through scientifically based practices.

Keywords: potential, research potential, young teachers, professional development, research activities, and pedagogical competencies.

Социальные изменения последних лет сформировали основу для принципиально новой образовательной концепции. Её описывают разными терминами – «личностно ориентированная», «исследовательская» или «проективная» педагогика. Ключевое отличие этой парадигмы заключается в трансформации роли учителя: от выполнения стандартных функций к раскрытию творческого потенциала в профессиональной деятельности. Сегодня обществу необходим педагог нового типа – открытый к инновациям, умеющий находить нестандартные подходы и активно участвовать в модернизации образования, а также способный эффективно решать как текущие, так и вновь возникающие исследовательские задачи в своей сфере.

Как показывает опыт и исследования, связанные с данной темой, наблюдается недостаток исследовательской компетентности у педагогов, что ограничивает их адаптивность в условиях быстро меняющегося образовательного пространства и препятствует внедрению инноваций. Исследовательская компетентность рассматривается как ключевой компонент научно-исследовательской культуры педагога, который включает умение работать с научной информацией, распространять инновационный опыт и проектировать профессиональные ситуации на основе современных достижений психолого-педагогической науки.

Исследовательский потенциал, будучи относительно новым понятием в российской психологии, активно изучается современными авторами благодаря своей ключевой роли –

он формирует психологическую основу успешной научно‑исследовательской деятельности. Соответственно, эффективное решение исследовательских задач возможно лишь при наличии у субъекта необходимых внутренних ресурсов: мотивации и способностей.

Понятие «исследовательский потенциал» в научной литературе трактуется поразному, в зависимости от подхода автора и контекста исследования. Прежде чем говорить об исследовательском потенциале,нужно раскрыть понятие самого «потенциала».

В психолого-педагогической науке понятие «потенциал» трактуется как совокупность скрытых возможностей личности, которые могут быть реализованы в деятельности, развитии или профессиональной сфере. Это понятие интегрирует способности, мотивацию, ресурсы и другие характеристики, определяющие возможности человека. Различные учёные внесли вклад в осмысление этого феномена, раскрывая его разные аспекты[1, 4151].

Л.С. Выготский связывал потенциал с понятием «зона ближайшего развития» – пространством возможностей, которые ребёнок может реализовать с помощью взрослого. Это то, что ребёнок ещё не может сделать самостоятельно, но уже способен освоить в совместной деятельности. Выготский подчёркивал роль социальной среды и взаимодействия в раскрытии потенциала[3, 287].

В психолого-педагогических трудах (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, В.Н. Марков, Б.Д.Парыгин, В.И. Слободчиков и др.) личностный потенциал рассматривается как совокупность возобновляемых ресурсов, которые могут быть использованы для достижения определённой цели или результата[8, 9]. При этом потенциал отражает меру единства достигнутого и возможного, явного и скрытого.

В.Н. Марков в контексте личностно-профессионального потенциала описывал его через внутренние ресурсы – черты характера, ценности, способности[5, 26].

М.А. Романова в работе о психолого-педагогическом потенциале учителя начальных классов подчёркивала, что это понятие включает все психологические и педагогические свойства, способности и возможности, которые могут или уже реализуются в профессиональной деятельности. При этом важно отличать уже реализованные качества от тех, которые требуют дальнейшего развития[6, 115].

В педагогике понятие потенциала часто применяется к учителю или образовательной среде. Например, И.А. Сидорина в своей работе определяла психолого-педагогический потенциал современного преподавателя как совокупность психологических, образовательных и воспитательных возможностей и средств для решения педагогических задач в развитии личности[6, 118]. Этот потенциал рассматривается как базис для обретения личностью нового качественного состояния за счёт равнодействующих статусов (социально-экономического, социокультурного, социально-психологического и ситуационно-ролевого), а также механизмов социализации, персонализации и адаптации.

В диссертации Севрюковой А.А. исследовательский потенциал учителя определяется как единство явного и скрытого субпотенциалов. Явный потенциал отражает исследовательские знания, умения и опыт, представленные в педагогической практике. Скрытый потенциал включает мотивацию, исследовательское мышление, организаторские способности и личностные особенности. Развитие исследовательского потенциала трактуется как поступательный процесс качественного преобразования способностей учителя и его ресурсных возможностей, обеспечивающих эффективную организацию и осуществление педагогического исследования в школе[7, 74].

В.В. Гуньков определяет научно-исследовательский потенциал применительно к студенчеству как «совокупность качеств, обеспечивающих интеллектуальную и психологическую готовность, предрасположенность учащегося к самостоятельной научно-исследовательской деятельности»[4, 518].

Научно-исследовательский потенциал педагогического работника системы профобразования – это многофункциональная система исследовательских способностей с подвижной структурой и индивидуальной мерой выраженности механизмов и процессов продуктивной

самореализации, освоения, интеграции и практического применения познавательных структур различных видов деятельности педагогического работника в сфере профессионального образования[9, 93].

Н.А. Просолупова определяет исследовательский потенциал студента как интегральное свойство личности, отражающее совокупность важных для субъекта исследовательской деятельности ресурсов (исследовательских, методологических, рефлексивных, творческих умений, а также необходимых личностных качеств), которые служат основой для формирования исследовательских компетенций в вузе[с. 102–103].

Л.А. Торцова, полагает, что исследовательские способности лежат воснове исследовательской деятельности, которая является фундаментом для развития исследовательского потенциала молодого педагога[5, 25].

Л.В. Ведерникова и Е.В. Кузеванова выделяют две формы исследовательского потенциала: потенциальный (возможности студента, которые могут быть реализованы в будущем) и актуальный (способности студента, которые уже проявились благодаря определённым механизмам и педагогическим условиям)[3, 289].

Н.В. Бордовская и С.Н. Костромина рассматривают исследовательский потенциал как системную и интегральную характеристику внутренних и приобретённых в процессе обучения, воспитания и развития ресурсов[2, 93]. К ним относятся сила интеллекта, личностная зрелость, информационно-когнитивная, мотивационно-ценностная и организационно-волевая сфера, необходимые для овладения и успешного самостоятельного осуществления исследовательской деятельности.

Исследовательский потенциал педагога связан с его профессиональной компетентностью и способностью к научно-педагогической деятельности.

Исследовательский потенциал педагога – это характеристика личности, отражающая совокупность возобновляемых ресурсов, которые обеспечивают способность эффективно и результативно вести исследовательскую деятельность в школе, направленную на достижение у учащихся новых образовательных результатов[9, 104].

Исследовательский потенциал молодого педагога представляет собой совокупность способностей к самостоятельному планированию, проведению исследований образовательной среды и практики, а также к разработке и внедрению инноваций на основе педагогических, дидактических и психологических теорий[1, 4152]. Это включает акцент на экспериментировании (проверку идей в практике), изучении индивидуальных случаев в конкретных ситуациях и применение знаний для социальных изменений в образовании, без поиска универсальных законов[1, 4153]. Сущность потенциала связана с функцией «педагог-исследователь», необходимой для высших квалификационных категорий, и способствует профессиональному росту через критическое мышление и инновации.

Исследовательский потенциал молодого педагога – это совокупность внутренних (когнитивных, мотивационных, психологических) и внешних (ресурсы, условия) способностей, знаний, умений и готовности к проведению эффективной научной деятельности, получению новых знаний и решению сложных профессиональных задач. Он позволяет педагогу выйти за рамки трансляции готовых знаний, стать активным участником образовательного процесса, анализировать, критически осмысливать, экспериментировать и вносить вклад в развитие педагогической науки и практики[7, 5].

Исследовательская деятельностьвыступает инструментом профессионального и личностного развития молодого педагога. Она способствует:

–формированию исследовательского мышления, методологической грамотности и аналитических навыков;

–повышению качества преподавания за счёт интеграции методов исследования в образовательный процесс;

–расширению профессиональных связей и возможностей для карьерного роста;

–повышению мотивации и вовлечённости в профессиональную деятельность.

Представим трехкомпонентную структуру исследовательского потенциала, разработанную Н.В. Бордовской, С.Н. Костроминой, С.И. Розумом, Н.Л. Москвичевой, Л.А. Даринской. Данная структура включает мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты. Приведем краткую характеристику каждого из этих компонентов [2, 102]:

1. Мотивационный компонент отвечает за внутренние и внешние стимулы, которые побуждают индивида к исследовательской деятельности. Он содержит в себе такие характеристики:

–осознанная мотивация к профессиональному росту через исследование;

интерес к освоению новых педагогических методов и технологий;

–стремление участвовать в научных конференциях, семинарах, конкурсах исследовательских работ;

–готовность к самообразованию сверх обязательных программ;

–ценность исследовательской деятельности как части профессиональной идентичности;

–активность в обсуждении результатов чужих исследований;

–настойчивость в преодолении затруднений при решении исследовательских задач.

2. Когнитивный компонент представляет собой саморегулирующуюся когнитивную систему, которая обеспечивает успешность решения исследовательских проблем и задач определенного типа. Данный компонент состоит из следующих особенностей:

– гибкость мышления – способность использовать опыт изучения объектов в новых взаимосвязях и отношениях;

– критичность мышления – умение обнаруживать ошибочность аргументации и непоследовательность суждений;

– логичность мышления – способность использовать законы логики для получения и оформления выводов;

– быстрота мышления – способность понимать ситуацию и находить решения в условиях дефицита времени и ресурсов;

– оригинальность мышления – способность генерировать новые идеи и предлагать новые методы.

3. Поведенческий компонент отражает – качества личности, которые позволяют индивиду функционировать как самостоятельному исследователю. Он включает в себя аспекты самоорганизации своей деятельности и саморегуляции своего поведения, т. е. наличие побуждения к восполнению дефицита знания действием, умение находить баланс между четкими и гибкими алгоритмами исследовательского поведения, а также технологическая готовность. К этому же компоненту отнесены такие личностные особенности, как инициативность, самостоятельность, нетолерантное отношение к неопределенности, критическое отношение к догмам, толерантность к новому. Это проявление такого поведения как:

– участие в научно‑практических конференциях (школьных, городских, региональных, всероссийских);

–публикации статей, тезисов, методических разработок;

–участие в грантовых конкурсах, исследовательских проектах;

–разработка и апробация авторских методик, программ, курсов;

–руководство исследовательской деятельностью учащихся;

–сотрудничество с научными руководителями, наставниками, коллегами;

–регулярное самообразование и повышение квалификации в исследовательском ключе.

Исследовательский потенциал молодого педагога можно оценить по комплексу взаимосвязанных критериев. Разделим их на группы по содержательным характеристикам.

В основу представленной ниже таблицы1положены теоретические подходы к структуре исследовательской компетентности педагогов (Л.Ш. Абдулова, А.Н. Дахин,

В.И. Загвязинский, Ю.С. Тюнников и др.), адаптированные к специфике работы начинающих специалистов[9, 100].

Таблица систематизирует критерии и показатели исследовательского потенциала по ключевым компонентам, позволяя провести всестороннюю диагностику и наметить направления методической поддержки молодых педагогов.

Таблица 1 – Критерии исследовательского потенциала молодых педагогов

Компонент	Ключевые критерии	Показатели (по уровням)
Когнитивный	Владение методологией и методами исследования	*Низкий:* поверхностные знания о методах исследования, неумение соотнести метод с задачей. *Средний:* знание основных методов (наблюдение, опрос, эксперимент), умение применять их в типовых ситуациях. *Высокий:* глубокое понимание методологии, владение комплексными методами (корреляционный анализ, кейс‑стади), способность комбинировать методы для решения сложных задач.
Мотивационный	Стремление к исследовательской деятельности	*Низкий:* отсутствие интереса к исследованиям, выполнение исследовательских заданий только по принуждению. *Средний:* эпизодический интерес к исследовательским задачам, участие в проектах при поддержке наставника. *Высокий*: устойчивая внутренняя мотивация, инициативное участие в исследованиях, стремление к публикации результатов.
Ориентировочный	Способность ставить исследовательские задачи и планировать работу	*Низкий:* неумение формулировать исследовательские вопросы, зависимость от готовых планов. *Средний:* способность ставить типовые задачи, планировать исследование по образцу. *Высокий:* самостоятельное формулирование оригинальных исследовательских задач, разработка детального плана с учётом возможных рисков и альтернатив.
Технологический (операциональный)	Практическое владение исследовательскими умениями	*Низкий:* фрагментарные умения, ошибки при сборе и обработке данных. *Средний:* уверенное выполнение стандартных процедур (анкетирование, наблюдение), базовые навыки анализа данных. *Высокий:* владение продвинутыми методами сбора и обработки данных, умение интерпретировать результаты, формулировать обоснованные выводы.
Рефлексивный	Способность анализировать и оценивать результаты исследования	*Низкий:* отсутствие самоанализа, неумение выявлять ошибки в своей работе. *Средний:* эпизодическая рефлексия, выявление очевидных недостатков исследования. *Высокий:* систематический самоанализ, критическая оценка результатов, чёткое определение перспектив развития исследования.

Коммуникативный	Умение представлять и защищать результаты исследования	*Низкий:* затруднения при презентации результатов, неспособность аргументировать выводы. *Средний:* умение представить результаты в стандартной форме (доклад, отчёт), отвечать на базовые вопросы. *Высокий:* уверенная презентация результатов на конференциях, публикация статей, аргументированная защита позиции в научной дискуссии.
Инновационный	Готовность внедрять результаты исследования в практику	*Низкий:* ориентация только на теоретические результаты, отсутствие связи с педагогической практикой. *Средний:* частичное внедрение отдельных элементов исследования в учебный процесс. *Высокий:* системное внедрение результатов исследования, разработка методических рекомендаций, тиражирование опыта.

Исследовательская позиция молодого учителя – система мотивационно-ценностных отношений к исследовательской деятельности и к себе как к исследователю педагогической действительности. Она включает осознание типичных алгоритмов, освоение техники педагогического взаимодействия и методов исследования, развитую познавательную активность.

В качестве показателей становления исследовательской позиции молодого педагога можно выделить следующие понятия:

Педагогическая рефлексия – активная исследовательская позиция педагога по отношению к своей деятельности и себе как её субъекту с целью конструктивного преобразования и самосовершенствования[10, 165].

Исследовательская компетентность – владение методологическими знаниями, умениями и навыками проведения исследований[4, 517].

Ценностно-смысловое отношение – качество, приобретаемое в процессе непрерывной педагогической рефлексии, овладения методологическими знаниями и исследовательскими умениями, включающее становление ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности, самоопределение и самореализацию педагога[8, 4].

Проективность в профессиональной подготовке педагога-исследователя – актуализация его индивидуально-творческого начала через самопроектирование профессионального стиля и способов утверждения профессиональных ценностей в педагогической деятельности[9, 98].

Исследовательский потенциал молодого педагога представляет собой многокомпонентную категорию, объединяющую мотивацию, знания, практические навыки, рефлексию и коммуникативные способности. Чёткая структура и операционализованные критерии позволяют проводить системную диагностику и выстраивать целенаправленные программы развития. Внедрение предложенной модели в практику подготовки и сопровождения молодых педагогов способствует формированию профессионалов, способных к осознанному улучшению своей работы через научно‑обоснованные практики.

Таким образом, формирование и развитие исследовательского потенциала является важным условием профессионального становления современного педагога и способствует повышению качества образовательного процесса в целом.

Библиографические ссылки:

1. Берестнева, Е.В. Проблемы оценки исследовательского потенциала / Е.В. Берестнева. – Текст : непосредственный// Фундаментальные исследования. –2015.– № 2-19. – 4151-

4153. –URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37920 (дата обращения: 14.04.2026).

2. Бордовская, Н.В. Исследовательский потенциал студента: содержание конструкта и методика его оценки / Н.В. Бордовская, С.Н. Костромина, С.И. Розум, Н.Л. Москвичева // Психологический журнал. – 2017. – № 2. – Т. 38. – С. 89-103.

3. Ведерникова, Л.В. Сущность и структура исследовательского потенциала студентов педагогического вуза / Л.В. Ведерникова, Е.В. Кузеванова. – Текст : непосредственный // Вестник Башкирск. ун-та.– 2015.– №1.– С. 285-291. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-struktura-issledovatelskogo-potentsiala-studentov-pedagogicheskogo-vuza (дата обращения: 13.04.2026).

4. Евсеева, А. В. Исследовательский потенциал в студенческой среде: распределение уровней и особенности / А. В. Евсеева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2025. – № 23 (574). – С. 517-519. – URL: https://moluch.ru/archive/574/126201.

5. Зиннатова, М.В. Феномен личностного потенциала в психологии / М.В. Зиннатова, Е.В. Лукьянова. – Текст : непосредственный // Научные исследования. – 2023. – № 4(4). – С. 19-30. –URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/137912/1/lj-4-2023-02.pdf

6. Романова, М.А. Потенциал как общенаучное понятие / М.А. Романова. – Текст : непосредственный // Инновация в образовании. 2011. – №2. – С. 113-125. – URL:https://www.polessu.by/sites/default/files/sites/default/files/02per/03document/409_1.pdf

7. Севрюкова, А.А. Модель развития исследовательского потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования / А.А. Севрюкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2010. – №2 (4). – С. 72-80.

8. Селюгина Е.А. Условия становления исследовательской позиции будущего учителя / Е.А. Селюгина. – Текст : непосредственный// Исследователь/Researcher. –2013.– №1-2. С. 1-12. –URL: https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-stanovleniya-issledovatelskoy-pozitsii-buduschego-uchitelya (дата обращения: 14.04.2026).

9. Тюнников Ю.С. Критерии оценки научно-исследовательского потенциала педагогического работника в системе СПО / Ю.С. Тюнников.– Текст : непосредственный// Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. Т. 1.– №6 (72). –С. 91–106.

10. Тюриков, А.Г. Формирование и развитие научно-исследовательского потенциала молодежи в вузе / А.Г. Тюриков,Е.В. Таракановская, Д.А. Кунижева. – Текст : непосредственный// Власть. – 2020. – №4. С 163-170. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-razvitie-nauchno-issledovatelskogo-potentsiala-molodezhi-v-vuze (дата обращения: 13.04.2026).

@Олимжонова К.У., 2026

УДК 37.02

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ

Диана Максимовна Панфилова, Елена Анатольевна Мухамедвалеева

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева Российская Федерация

В работе анализируется личностно-ориентированный подход в начальной школе как условие развития самоценности и субъектности ребёнка. Опираясь на идеи Выготского, Роджерса и Якиманской, автор раскрывает роль педагога-фасилитатора, реализующего эмпатию и конгруэнтность. Рассмотрены технологии индивидуализации, проектной деятельности и рефлексии, формирующие мотивацию и самостоятельность. Показаны преимущества метода и ограничения данного подхода. Текст адресован педагогам, стремящимся к субъект-субъектному взаимодействию с младшими школьниками.

Ключевые слова: *личностно-ориентированный подход, начальная школа, субъектность, индивидуализация, рефлексия, фасилитатор.*

PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN EDUCATION

Diana Maksimovna Panfilova, Elena Anatolyevna Mukhamedvaleeva

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology 31, Krasnoyarsky Rabochy Avenue, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation

The paper analyzes the personality-oriented approach in primary school as a condition for the development of a child's self-worth and subjectivity. Drawing on the ideas of Vygotsky, Rogers, and Yakimanskaya, the author explores the role of the teacher-facilitator, who embodies empathy and congruence. The paper examines the technologies of individualization, project activities, and reflection, which foster motivation and independence. The advantages and limitations of this approach are highlighted. The paper is intended for educators who strive for subject-subject interaction with primary school students.

Keywords: *personality-oriented approach, primary school, subjectivity, individualization, reflection, facilitator.*

Современное образование – это сложная система взаимодействий, где успех зависит не только от объёма знаний, но и от характера отношений между участниками процесса. Ключевым требованием становится признание самоценности личности ребёнка, что практически реализуется через личностно-ориентированный подход в воспитании. Его актуальность обусловлена ролью связующего звена между социальными нормами и внутренним миром ученика: такой подход предполагает отказ от авторитарности, диалог, поддержку и создание условий для саморазвития. Изучение его сущности позволяет не только объяснить существующие модели воспитания в начальной школе, но и прогнозировать их развитие.

Практическая ценность подхода проявляется в работе с детьми, требующими особого внимания, профилактике школьных трудностей у первоклассников и формировании здорового климата в классе. Особое значение личностно-ориентированный подход имеет в младшем школьном возрасте — в период становления самооценки, мотивации, произвольности и рефлексии. Грамотно выстроенное взаимодействие в это время определяет дальнейшее отношение ребёнка к учёбе и окружающим, позволяя преодолеть противоречие между коллективным обучением и уникальностью личности: усвоение норм происходит не через подавле-

ние, а через развитие и поддержку. Таким образом, личностно-ориентированный подход играет ключевую роль в формировании эффективных воспитательных практик в начальной школе, углубляя понимание механизмов развития младших школьников и открывая возможности для целенаправленного совершенствования педагогической деятельности.

Теоретическое обоснование этого подхода опирается на фундаментальные психолого-педагогические исследования. Личностно-ориентированное обучение ставит в центр обучающегося как субъекта с его уникальными особенностями и потребностями. Психологическую основу заложили Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др. И.С. Зимняя (1975) первой обосновала включение личностного компонента в педагогический процесс наравне с деятельностным. И.С. Якиманская выделила три модели: социально-педагогическую (нивелирование личности) и подлинное личностно-ориентированное образование, оперирующее категориями индивидуальности, субъектности и субъективного опыта [1;2].

В рамках этих теоретических построений личностно-ориентированное образование признаёт самоценность и субъектность ребёнка, предполагая включение его личностных функций (смыслообразование, рефлексия, ответственность, выбор) и опору на субъективный опыт. Конечная цель – развитие самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции. Реализует три функции:

1. Гуманитарная – признание самоценности, обеспечение свободы и реализации потенциала через понимание и сотрудничество.

2. Культуросозидающая – сохранение и развитие культуры через культурную идентификацию.

3. Социализации – усвоение социального опыта через рефлексию, сохранение индивидуальности и творчество.

Реализация требует от педагога гуманистической позиции. Если традиционный урок предполагает единые требования и жёсткую оценку, то личностно-ориентированный — накопление личного опыта, выбор заданий, самостоятельный поиск, согласование с интересами детей, взаимную оценку и совместную выработку правил.

В центре такого образования – личность, стремящаяся к самоактуализации. Смысловые доминанты: развитие, индивидуальность, свобода, самостоятельность, творчество. Педагог использует методы, раскрывающие субъективный опыт, создаёт атмосферу заинтересованности, предлагает выбор, оценивает процесс и поощряет собственные способы решения. Основные стратегические подходы: разноуровневый, дифференцированный, индивидуальный, субъектно-личностный [3].

Особое влияние на формирование данного подхода оказали идеи гуманистической психологии. Карл Роджерс подчёркивал недостаток традиционного образования — односторонний упор на интеллект. Личностно-ориентированное образование базируется на вариативности, синтезе и старте (вовлечение в понятную деятельность). Ключевые понятия: эмпатия (принятие и сопереживание), конгруэнтность (естественность педагога), психологический климат.

Развивая эти положения, Роджерс выделял «Реальное Я» (представления о себе), «Идеальное Я» (кем хочется быть) и «Социальное окружение» (нормы, ценности). Несоответствие между Реальным и Идеальным Я порождает тревогу, дезадаптацию. Задача психотерапевта (педагога) — помочь человеку жить в согласии со своим опытом, быть самим собой, соблюдая принципы: безусловное принятие, эмпатия, конгруэнтность [4].

Применительно к педагогической практике сущность личностно-ориентированного подхода — создание условий для самоактуализации ребёнка через принятие, эмпатию и конгруэнтность. Учитель помогает преодолевать разрыв между «Реальным Я» и «Идеальным Я». Критерии эффективности: рост самооценки, осознанность выбора, адаптивность, креативность. Ребёнок становится автором собственного развития.

В современных условиях личностно-ориентированное образование выступает как ба-

зовая ценностная ориентация педагога. Ведущие идеи: цели — развитие познавательных способностей и индивидуальности; учение как внутренне мотивированная деятельность; опора на субъективный опыт; усвоение знаний как средство развития. Полноценная реализация возможна при системном использовании специальных технологий и переходе педагога от транслятора знаний к фасилитатору [5].

Таким образом, сущность подхода — признание ученика субъектом, развитие самореализации и саморазвития через принятие, эмпатию и конгруэнтность педагога.

Обращаясь к практической реализации этих теоретических положений, важно отметить, что современное общество требует не только предметных знаний, но и развитых коммуникативных навыков, критического мышления, самостоятельности, гибкости. Ответом становится личностно-ориентированное обучение, меняющее роль ученика с пассивного слушателя на активного субъекта. Для его реализации применяются особые педагогические технологии, направленные на учёт индивидуальных особенностей ребёнка, развитие его природных задатков, формирование навыков сотрудничества и ответственности. Среди эффективных технологий: развивающее обучение (формирование механизмов мышления), проектная деятельность (исследовательская позиция, целеполагание), проблемное обучение (самостоятельное «открытие» знаний), игровые технологии (повышение мотивации, эмоциональный комфорт), технологии сотрудничества (групповая работа, коммуникация), информационно-коммуникационные технологии (доступ к информации, наглядность).

Применение этих технологий невозможно без соответствующей роли учителя. Ключевая роль принадлежит учителю, который гибко сочетает методы, ориентируясь на индивидуальные возможности, темп, состояние ученика. Это проявляется в разнообразии форм организации деятельности: индивидуальная (учёт особенностей, собственный темп), групповая (сотрудничество, общая ответственность), фронтальная (совместное обсуждение), парная (взаимодействие, взаимопомощь), проектная (долгосрочные практические задачи), самостоятельная (саморегуляция, планирование). Выбор формы определяется целями урока.

Конкретными инструментами реализации выступают методы обучения, направленные на раскрытие личности: проблемные вопросы (побуждают к поиску собственной позиции), исследовательские задания (анализ, выводы), творческие упражнения (проявление воображения), индивидуальные образовательные маршруты (персональный план с учётом интересов), задания с выбором (повышение субъектности), рефлексивные техники (осмысление пути, самооценка).

Однако успешная реализация этих методов и форм требует создания в школе соответствующей образовательной среды: гибкие программы и вариативные курсы, современная технологическая база, психолого-педагогическая поддержка (психологи, тьюторы), комфортное пространство класса (возможность групповой работы, зоны отдыха), творческие и исследовательские зоны, атмосфера взаимоуважения и доверия. Такая среда должна обеспечивать эмоциональную поддержку, выбор способов работы, диалог, учёт возможностей ребёнка, пространство для творчества, поощрение самостоятельности с правом на ошибку.

В такой среде выстраивается особая структура урока. Структура личностно-ориентированного урока строится вокруг активности учеников: мотивационный этап (создание эмоционального настроя, совместное целеполагание), актуализация имеющихся знаний и опыта, изучение нового через активные методы (проблемные вопросы, эксперименты, мини-исследования), операциональный этап (индивидуальные и групповые задания, применение знаний), рефлексия (осмысление достижений и трудностей), оценка (смещение акцента на самооценку и индивидуальный прогресс).

Реализовать такую структуру позволяют центральные механизмы — индивидуализация и дифференциация. Индивидуальные образовательные траектории дают ученику выбор заданий, форм работы, темпа; педагог помогает определить цели, опирается на сильные стороны, поощряет инициативу. Дифференциация предполагает разработку разноуровневых заданий, вариативность содержания и времени выполнения, учёт особенностей восприятия,

поддержку испытывающих трудности, что позволяет каждому достичь значимого результата и пережить ситуацию успеха.

Такое построение обучения закономерно формирует ключевые личностные качества. В первую очередь, оно формирует познавательную мотивацию через эмоциональную поддержку, отсутствие страха ошибки, инициативу, личностный смысл заданий, связь с опытом, ситуации успеха, активное включение в деятельность. Развиваются коммуникативные и социальные навыки: диалог с учителем, обсуждения в парах и группах, сотрудничество в проектах – что ведёт к умению слушать, аргументировать, принимать совместные решения. Формируется рефлексия и адекватная самооценка: ученик учится оценивать свои результаты в сравнении с предыдущими, понимать причины успехов и ошибок, планировать дальнейшие шаги, осознавать свои способности.

Особую значимость эти изменения приобретают для младших школьников, у которых учебная деятельность только формируется, особенно важны эмоциональная поддержка значимого взрослого, игровые технологии, учёт индивидуальных особенностей (темп, канал восприятия), мягкое включение в учебную деятельность, создание ситуаций успеха.

Подводя итог анализу теоретических оснований и практических механизмов, можно выделить преимущества личностно-ориентированной методики: повышение мотивации, активное участие ученика как субъекта, развитие самостоятельности, ответственности, рефлексии, учёт индивидуальных особенностей, улучшение качества усвоения, создание условий для саморазвития, улучшение отношений педагога и ученика, формирование социальных и коммуникативных навыков.

Вместе с тем существуют недостатки и ограничения: высокая нагрузка на учителя (больше времени на подготовку, разработку разноуровневых заданий), высокие требования к методической подготовке педагога. Сложности внедрения: недостаточная подготовка педагогов, большая наполняемость классов, ограниченность времени урока, сложности с дифференциацией, неравномерность уровня знаний, необходимость изменения образовательной среды.

Преодоление этих трудностей требует целенаправленных усилий. Пути преодоления: системное обеспечение педагогов методическими материалами, регулярные курсы повышения квалификации, помощь в разработке индивидуальных маршрутов (тьюторы), активное использование ИКТ, поощрение творчества и инноваций, широкое применение групповых форм работы, постоянное внимание к психологическому комфорту на уроке. [6]

Библиографические ссылки:

1. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. - М., 2000. – Текст непосредственный.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. - Изд. второе, доп., испр. и перераб. - М.: Логос, 2001. – Текст непосредственный.

3. Юркова Е. И. Концепция личностно-ориентированного обучения – психологические основы // Современные педагогические практики: сетевое изд. – Текст электронный// сайт: https://www.pedm.ru/conference_notes/344.

4. Луговская Ю. В. Личностно-ориентированный подход (К. Роджерс)// Мультиурок:– Текст электронный// сайт: https://multiurok.ru/index.php/files/lichnostno-orientirovannyi-podkhod-k-rodzhers.html.

5. Личностно-ориентированный подход в обучении младших школьников// Справочник: образовательный портал. – Текст электронный// сайт: https://spravochnick.ru/pedagogika/lichnostno-orientirovannyy_podhod_v_obuchenii_mladshih_shkolnikov/.

6. Личностно-ориентированное обучение: сущность, принципы и практика внедрения// Methodyzer.ru: блог онлайн-школы «Реальный репетитор». – Текст электронный// сайт: https://methodyzer.ru/blog/lichnostno-orientirovannoe-obuchenie/.

@ Панфилова Д.М., Мухамедвалеева Е.А. 2026

УДК 821.133.1.09; 792.028

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА У БУДУЩИХ АКТЕРОВ (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ Ш. БОДЛЕРА «ЧАСЫ»)

Павел Николаевич Петрулевич
Научный руководитель – Юлия Андреевна Колпакова

Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского,
г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается специфика интеграции лингвистических и профильных сценических дисциплин в системе современного высшего театрального образования. Обосновывается прикладной характер изучения иностранного языка будущими актерами драматического театра с опорой на развитие универсальных коммуникативных компетенций. На примере стихотворения Шарля Бодлера «Часы» («L'horloge») представляется комплексный лингвокультурный и семантический разбор иноязычного поэтического текста, направленный на развитие у студентов навыков художественной интерпретации. Анализ лексико-семантической ткани произведения, его художественно-выразительных средств и стилистических особенностей позволяет перевести филологические категории в плоскость профессионального осмысления подтекста. Автор доказывает, что вдумчивая работа над оригинальным французским словом способствует формированию у начинающих артистов масштабного образного мышления и более глубокому пониманию идейно-тематического и эстетического своеобразия зарубежной литературы.

Ключевые слова: *театральное образование, французский язык, художественная интерпретация, иноязычный текст, Шарль Бодлер, «Часы».*

DEVELOPING FUTURE ACTORS' SKILLS IN INTERPRETING FOREIGN POETIC TEXTS (BASED ON CHARLES BAUDELAIRE'S "L'HORLOGE")

Pavel Nikolaevich Petrulevich
Scientific supervisor – Iuliia Andreevna Kolpakova

Dmitri Hvorostovsky Siberian State Academy of Arts, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article examines the specific aspects of integrating linguistic and core stage disciplines within the contemporary system of higher theatrical education. The study substantiates the applied nature of foreign language learning for future dramatic actors, focusing on the development of universal communicative competences. Drawing on Charles Baudelaire's poem "L'horloge", the author presents a comprehensive linguocultural and semantic analysis of a foreign poetic text aimed at developing artistic interpretation skills in future actors. The analysis of the lexical-semantic fabric of the work, its artistic-expressive means, and stylistic features allows translating philological categories into the realm of professional subtext comprehension. The author proves that thoughtful engagement with the original French word fosters the formation of extensive figurative thinking in novice actors and leads to a deeper understanding of the ideological, thematic, and aesthetic distinctiveness of foreign literature.

Keywords*: theatre education, French language, artistic interpretation, foreign text, Charles Baudelaire, "L'horloge".*

В системе современного высшего театрального образования профессиональная подготовка будущих актеров драматического театра требует интеграции лингвистических и про-

фильных сценических дисциплин. В наших предыдущих исследованиях уже подробно обосновывалась необходимость владения общепрофессиональными языковыми навыками в условиях высокой конкуренции в индустрии, а также рассматривалась роль иностранного языка в понимании движенческой основы роли и реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта (компетенция УК-4) [3]. Однако если ранее доказывалась общая практическая и социокультурная значимость качественной фонетики для расширения карьерных горизонтов артиста, то в настоящей работе исследовательский фокус смещается в сторону углубленного текстологического анализа. Изучение оригинального поэтического пласта французского языка в данном контексте приобретает прикладной характер, поскольку позволяет студентам развивать навыки уверенной интерпретации текста и осознанно передавать смысловые нюансы произведения.

Смена исследовательского ракурса диктует новые задачи: в данной статье мы обращаемся к методике комплексного анализа текста на примере конкретного художественного произведения, которое ранее нами не изучалось. Особый педагогический интерес представляет наследие Шарля Бодлера – ключевой фигуры французской литературы XIX века. Его знаменитый сборник «Цветы зла» (*Les Fleurs du mal*), в частности стихотворение «Часы» (*L'horloge*), аккумулирует в себе сложнейший комплекс художественных смыслов. Математически выверенная структура произведения, обилие аллегорических образов и сквозной мотив неумолимого бега времени позволяют использовать данный текст, чтобы научить студентов специальности 52.05.01 «Актерское искусство» видеть глубокие подтексты, заложенные в оригинальном французском слове, и соотносить лингвистические особенности стихотворения с его трагическим содержанием. При этом теоретические основы профессионально-ориентированного обучения декламационному искусству на материале французской поэзии уже становились объектом отдельного научно-методического исследования [1]. Для реализации поставленных задач и обучения студентов-актеров навыкам глубокого проникновения в подтекст произведения необходимо обратиться к детальному разбору его языковой ткани. Ниже представлен оригинальный текст стихотворения Ш. Бодлера «Часы» (*L'horloge*) в сопоставлении с его строгим семантическим подстрочным переводом.

Текст оригинала (Ch. Baudelaire) L'horloge	Подстрочный перевод Часы
I	**I**
Horloge! dieu sinistre, effrayant, impassible,	Часы! зловещий бог, пугающий, бесстрастный,
Dont le doigt nous menace et nous dit: «*Souviens-toi!*»	Чей палец нам угрожает и говорит нам: «*Помни!*»
Les vibrantes Douleurs dans ton cœur plein d'effroi	Трепещущие Страдания в твое сердце, полное страха,
Se planteront bientôt comme dans une cible;	Вонзятся вскоре, как в мишень;
II	**II**
Le plaisir vaporeux fuira vers l'horizon	Улетучивающееся наслаждение убежит к горизонту,
Ainsi qu'une sylphide au fond de la coulisse;	Подобно сильфиде в глубину кулис;
Chaque instant te dévore un morceau du délice	Каждый миг пожирает у тебя кусочек наслаждения,
Accordé à chaque homme pour toute sa saison.	Дарованного каждому человеку на весь его сезон (жизненный период).
III	**III**
Trois mille six cents fois par heure, la Se-	Три тысячи шестьсот раз в час Секунда

conde	
Chuchote: *Souviens-toi!* – Rapide, avec sa voix	Шепчет: *Помни!* – Быстро, своим голосом
D'insecte, Maintenant dit: Je suis Autrefois,	Насекомого, Сейчас говорит: «Я – это Прежде»,
Et j'ai pompé ta vie avec ma trompe immonde!	И я выкачал твою жизнь своим грязным хоботком!
IV	**IV**
Remember! Souviens-toi, prodigue! *Esto memor!*	*Remember!* Помни, расточитель! *Esto memor!*
(Mon gosier de métal parle toutes les langues.)	(Моя металлическая глотка говорит на всех языках.)
Les minutes, mortel folâtre, sont des gangues	Минуты, безумный смертный, – это пустая порода,
Qu'il ne faut pas lâcher sans en extraire l'or!	Которую нельзя выпускать, не извлекая из нее золото!
V	**V**
Souviens-toi que le Temps est un joueur avide	Помни, что Время – жадный игрок,
Qui gagne sans tricher, à tout coup! c'est la loi.	Который выигрывает без обмана, всякий раз! Это закон.
Le jour décroît; la nuit augmente, *souviens-toi!*	День убывает; ночь прибывает, *помни!*
Le gouffre a toujours soif; la clepsydre se vide.	Бездна всегда жаждет; клепсидра опустошается.
VI	**VI**
Tantoût sonnera l'heure où le Divin Hasard,	Скоро пробьет час, когда Божественный Случай,
Où l'Auguste Vertu, ton épouse encore vierge,	Когда Величественная Добродетель, твоя еще девственная супруга,
Où le Repentir même (oh! la dernière auberge!),	Когда само Раскаяние (о! последний приют!),
Où tout te dira: « Meurs, vieux lâche! il est trop tard! »	Когда всё скажет тебе: «Умри, старый трус! Слишком поздно!»

Представленный оригинальный текст и его семантический подстрочник открывают уникальные возможности для междисциплинарного обучения студентов-актеров на занятиях по французскому языку. Находясь на стыке романтизма и символизма, стихотворение Шарля Бодлера «Часы» (*L'horloge*) предлагает обучающимся сложную палитру эмоциональных состояний для лингвистического и смыслового разбора. Математическая строгость формы произведения – шесть катренов, составляющих двадцать четыре строки – напрямую соотносится с суточным циклом, что делает текст идеальным материалом для развития навыков художественного и аналитического мышления. Работа над этой поэтической единицей позволяет будущим артистам решать конкретные филологические задачи: от глубокого осмысления содержательных нюансов до верной передачи подтекста, продиктованного темой неумолимого бега времени. Кроме того, заложенный в произведении мощный трагический пафос и мотив «Memento Mori» требуют от студентов осознанного погружения в лингвокультурный контекст эпохи, помогая развивать навыки интерпретации сложных экзистенциальных переживаний через оригинальное французское слово.

Подробный лексико-семантический разбор стихотворения позволяет студентам твор-

ческого вуза глубже проникнуть в подтекст произведения. Обилие темпоральной лексики («horloge / *часы», «*instant/ миг», «heure / час»», «seconde / секунда», «minute / минута», «temps / время», «clepsydre / клепсидра») создает специфическую словесную ткань, формирующую общую меланхолическую тональность текста – бодлеровский «сплин». Использование автором заглавных букв внутри строк превращает абстрактные понятия во времени во вневременные символические аллегории, что развивает у будущих артистов навыки укрупненного, образного мышления. Этот эффект смыслового усложнения усиливается через разветвленную систему олицетворений, где временные маркеры наделяются человеческими свойствами и предикатами действия (палец часов угрожает, секунда шепчет, время играет). Для студентов актерского факультета осмысление подобных метафор служит важным ориентиром при поиске верной интонационной окраски и логических акцентов, превращая пассивное чтение в осознанный аналитический процесс. Более того, детальный разбор бодлеровских аллегорий развивает у обучающихся масштабное художественное видение, поскольку именно в уникальном авторском способе преображать реальность исследователи усматривают истоки и отправную точку для всей последующей эволюции новой французской поэтической мысли [5].

Особое внимание в рамках лингводидактического разбора следует уделить изменчивой временной структуре оригинального текста. Грамматическая полифония произведения, где базовое настоящее время постоянно перебивается формами будущего («fuira / убежит») и прошедшего («j'ai pompé /я выкачал»), требует от обучающихся гибкости мышления и способности быстро переключаться между разными смысловыми регистрами. Наличие в тексте глубокого оксюморона («Maintenant dit: Je suis Autrefois / Сейчас говорит: «Я – это Прежде») ставит перед студентами сложную речевую задачу – симультанно выразить столкновение противоположных временных пластов в одной фразе. Опоясывающая архитектоника рифмы (схема ABBA) наглядно демонстрирует механизм композиционной задержки, создавая текстовую иллюзию остановки рокового бега времени. Напротив, финальная точка текста – наречный маркер «trop tard / слишком поздно»– выступает в качестве необратимого финала, резко обрывая речевой поток. Работа с этой лексической единицей помогает студентам освоить навыки передачи внезапного эмоционального перелома на исходе жизни лирического героя. Этот трагический дефицит времени напрямую соотносится с экзистенциальным кризисом самого автора. По замечанию Ж.-П. Сартра, Бодлер – это человек, вовлечённый в «нескончаемую гонку» и «обречённый на то, чтобы самому оправдывать собственное существование», чей образ неизменно «ускользает от самого себя [4, с. 22].

Кульминационный пласт филологического анализа стихотворения подводит студентов к осмыслению универсальных законов художественного высказывания. Пераморфизация времени в демонического, алчного игрока и «грязное насекомое» дает четкую образную основу для понимания заложенного в произведении внутреннего конфликта. Многоязычный рефрен-заклинание (фр. «Souviens-toi / Помни», англ. «Remember / Помни», лат, «Esto memor / Помни») выступает как эффективный материал для речевого тренинга: он требует от исполнителя умения удерживать сквозную тему «Memento Mori / Помни о Смерти» при смене языковых кодов. Особое значение имеет обращение Бодлера к лексическому коду классицистической трагедии («Dieu sinistre / зловещий бог», «Divin hasard / Божественный Случай», «Auguste vertu / Величественная Добродетель»). Знакомство с этими заимствованиями позволяет интегрировать изучение французского языка в процесс освоения студентами жанровой природы высокой драмы, где герой оказывается безоружен перед неумолимым роком. Наконец, метафорическое «жидкое» угасание времени («la clepsydre se vide / клепсидра опустошается») ставит задачу по передаче внутренней пластики увядания и драматизма художественного текста. Подобное балансирование между экзистенциальным кризисом обреченности и безупречным изяществом стиха отражает фундаментальный для автора дуализм, определяемый в отечественном литературоведении как двоение между «восторгом» и «ужасом» бытия [2].

Заключительный этап анализа стихотворения позволяет студентам творческого вуза выйти на уровень обобщения высшего порядка – к пониманию идейно-тематического своеобразия французской литературы. Причисление Бодлера к феномену «проклятых поэтов» (poètes maudits) наряду с П. Верленом и А. Рембо задает будущим артистам глубокий социокультурный и историко-литературный контекст, необходимый для полноценной работы с текстом. Осмысление ключевого образа – «безжалостного механизма угнетающих Часов» – развивает способность анализировать сложные экзистенциальные мотивы тупика и фатальной обреченности. Финальный бодлеровский призыв к человечеству, выраженный через концепт «Memento Mori», требует от обучающихся глубокого концептуального понимания темы абсурдности бытия и тщетности человеческого существования, выраженной средствами иностранного языка. Наконец, сопоставление «Часов» (*L'horloge)* с такими шедеврами автора, как «Враг» (*L'Ennemi*) и «Вкус пустоты» (*Le Goût du néant*), демонстрирует студентам эталонный пример дуализма бодлеровской эстетики, где мрачное, катастрофическое содержание облекается в ослепительную по своей художественной силе оригинальную французскую словесную форму.

Таким образом, развитие навыков художественной интерпретации иноязычного поэтического текста у будущих актеров представляет собой многоаспектный аналитический процесс, выходящий далеко за рамки традиционного освоения иностранного языка. На примере детального разбора стихотворения Ш. Бодлера «Часы» (*L'horloge*) наглядно демонстрируется, как филологическое осмысление словесной ткани – от лексико-семантического уровня до художественно-выразительных средств – становится для студентов ключом к осознанному поиску верной интонационной окраски, подтекстов и логических акцентов. Подобная комплексная работа учит начинающих артистов воспринимать оригинальное зарубежное поэтическое слово не как механический набор звуков, а как глубокую смысловую и образную структуру. В конечном итоге, предложенный подход не только обеспечивает успешное формирование универсальных коммуникативных компетенций, но и закладывает прочный фундамент для самостоятельной творческой интерпретации классического репертуара в будущей профессиональной деятельности актера драматического театра.

Результаты и выводы исследования обладают выраженной прикладной ценностью для образовательного пространства вузов искусств.

Библиографические ссылки:

1. Козурман, М. В. Декламация поэтического текста на французском языке (на примере стихотворения Г. Аполлинера «Мост Мирабо») // Искусство глазами молодых: материалы XVII Международной научной конференции. – Красноярск: СГИИ имени Д. Хворостовского, 2025. – С. 600-605.

2. Косиков, Г. К. Шарль Бодлер между «восторгом жизни» и «ужасом жизни» // Электронная библиотека филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. URL: https://forlit.philol.msu.ru/lib-ru/kosikov12-ru (дата обращения: 02.04.2026).

3. Петрулевич, П. Н., Колпакова, Ю. А. Поэзия на занятиях пор французскому языку как средство формирования профессиональной компетентности актера // Мир человека: материалы ежегод. Всероссийской научно-практической конференции, Вып. 1 (53). – Красноярск: СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2025. – С. 281-285.

4. Сартр, Ж.-П. Бодлер / Ж.-П. Сартр; пер. с фр. Г. К. Косикова. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 184 с.

5. Raymond, M. De Baudelaire au surrealisme / M. Raymond. – Paris: José Corti, 1989. – 368 p.

@ Петрулевич П. Н., 2026

УДК 378.147:811.111

ВНУТРЕННЯЯ И ВНЕШНЯЯ МОТИВАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ

Наталья Вадимовна Повидайко

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается проблема внутренней и внешней мотивации студентов в процессе изучения английского языка в условиях высшего образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности обучения английскому языку у студентов неязыковых специальностей в условиях глобализации и цифровизации образования. В работе проведен теоретический анализ научных подходов к пониманию учебной мотивации, а также выявлены особенности соотношения внутренней и внешней мотивации при изучении английского языка. Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на определение преобладающих мотивационных факторов у студентов. Установлено, что внешняя мотивация доминирует, однако внутренняя мотивация оказывает более значительное влияние на успешность обучения. Предложены практические рекомендации по повышению уровня мотивации студентов посредством использования интерактивных методов обучения, цифровых технологий и профессионально ориентированного содержания. Полученные результаты могут быть использованы для совершенствования методики преподавания английского языка в вузе.

Ключевые слова: *мотивация обучения, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, английский язык, студенты, обучение в вузе, учебная деятельность, образовательные технологии, коммуникативный подход*

INTRINSIC AND EXTRINSIC MOTIVATION IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH BY UNIVERSITY STUDENTS

Natalia Vadimovna Povidayko

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article examines the problem of intrinsic and extrinsic motivation of students in the process of learning English in higher education. The relevance of the study is обусловлена the need to improve the effectiveness of teaching English to non-language majors in the context of globalization and digitalization of education. The paper presents a theoretical analysis of scientific approaches to understanding academic motivation and identifies the features of the relationship between intrinsic and extrinsic motivation in learning English. The results of an empirical study aimed at determining the dominant motivational factors among students are presented. It is found that extrinsic motivation prevails; however, intrinsic motivation has a more significant impact on learning outcomes. Practical recommendations for increasing students' motivation through the use of interactive teaching methods, digital technologies, and professionally oriented content are proposed. The results can be used to improve methods of teaching English at universities.

Keywords: *learning motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, English language, students, higher education, learning activity, educational technologies, communicative approach.*

В современных условиях глобализации и активного развития международного сотрудничества знание английского языка становится неотъемлемой составляющей професси-

ональной подготовки студентов различных направлений. Английский язык выполняет функцию универсального средства межкультурной коммуникации, обеспечивая доступ к научной информации, профессиональным ресурсам и возможностям академической мобильности. В связи с этим проблема повышения эффективности обучения английскому языку в вузе приобретает особую актуальность, а ключевым фактором успешности данного процесса выступает учебная мотивация студентов.

Мотивация является сложным психолого-педагогическим феноменом, определяющим направленность и активность учебной деятельности обучающихся. Она выступает внутренним механизмом, побуждающим личность к освоению новых знаний и развитию навыков, включая владение иностранным языком. В научной литературе подчеркивается, что именно уровень мотивации оказывает существенное влияние на результативность обучения, так как определяет степень вовлеченности студента в образовательный процесс и его готовность преодолевать возникающие трудности.

Особую значимость приобретает проблема мотивации при изучении английского языка студентами неязыковых специальностей. Как показывают современные исследования, у данной категории обучающихся часто наблюдается недостаточный уровень заинтересованности в изучении дисциплины, что связано с отсутствием прямой связи между содержанием учебного материала и будущей профессиональной деятельностью, а также с недостаточной практической направленностью обучения. В результате формируется формальный подход к изучению языка, при котором студенты ориентируются преимущественно на сдачу экзаменов, а не на реальное овладение коммуникативными навыками.

В рамках психолого-педагогической науки принято выделять два основных типа учебной мотивации: внутреннюю и внешнюю. Внутренняя мотивация связана с личным интересом к изучаемому предмету, стремлением к саморазвитию, познанию и самореализации. Внешняя мотивация, в свою очередь, обусловлена воздействием внешних факторов, таких как требования учебной программы, оценочная система, ожидания преподавателей и социальное одобрение. Исследования показывают, что данные виды мотивации не существуют изолированно, а находятся во взаимосвязи, дополняя друг друга в процессе обучения .

Анализ современных научных работ свидетельствует о том, что внутренняя мотивация играет более значимую роль в достижении высоких результатов при изучении иностранного языка. Так, в исследовании Е. А. Курченковой (2024) установлено, что студенты с преобладанием внутренней мотивации демонстрируют более высокий уровень владения иностранным языком по сравнению с обучающимися, ориентированными преимущественно на внешние стимулы . Это обусловлено тем, что внутренняя мотивация способствует более глубокому вовлечению в учебный процесс, формированию устойчивого интереса и развитию самостоятельной познавательной активности.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных проблеме мотивации, вопрос соотношения внутренней и внешней мотивации в процессе изучения английского языка у студентов остается недостаточно разработанным. Особенно актуальным является поиск эффективных способов формирования устойчивой внутренней мотивации при сохранении положительного влияния внешних стимулов. В условиях цифровизации образования и изменения образовательных практик возникает необходимость пересмотра традиционных подходов к организации учебного процесса с целью повышения мотивации обучающихся.

Следовательно, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью комплексного анализа внутренней и внешней мотивации студентов в процессе изучения английского языка, а также выявления факторов, способствующих ее развитию. Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных результатов для совершенствования методики преподавания английского языка в вузе.

Целью исследования является анализ особенностей внутренней и внешней мотивации студентов при изучении английского языка и определение условий, способствующих ее повышению. Проблема мотивации обучения является одной из центральных в современной

психолого-педагогической науке, поскольку именно мотивационные механизмы во многом определяют успешность образовательного процесса. В отечественной научной традиции мотивация рассматривается как система внутренних и внешних побуждений, направляющих деятельность личности и определяющих ее поведение в учебной среде. По мнению А. К. Марковой, учебная мотивация представляет собой совокупность мотивов, обеспечивающих включенность обучающегося в образовательную деятельность и поддерживающих ее на протяжении всего процесса обучения [7].

Современные исследователи подчеркивают, что мотивация не является статичным образованием, а представляет собой динамическую систему, изменяющуюся под влиянием различных факторов, включая содержание учебного материала, методы преподавания, личностные особенности обучающихся и социальную среду. В работе Н. В. Кузьминой отмечается, что мотивация обучения формируется в процессе взаимодействия студента с образовательной средой и во многом зависит от того, насколько обучение соответствует его потребностям и интересам [4].

Особое внимание в научной литературе уделяется разграничению внутренней и внешней мотивации. Данная классификация является одной из наиболее распространенных и применяется в исследованиях, посвященных изучению иностранного языка. Внутренняя мотивация определяется как стремление к деятельности, обусловленное интересом к самому процессу обучения, удовольствием от познания и желанием личностного роста. Внешняя мотивация, напротив, связана с воздействием внешних стимулов, таких как оценки, контроль со стороны преподавателя, требования образовательной программы или ожидания окружающих.

Как отмечает И. А. Зимняя, внутренняя мотивация является более устойчивой и продуктивной, поскольку она не зависит от внешнего подкрепления и обеспечивает глубокую вовлеченность в учебный процесс [2]. При изучении английского языка это проявляется в стремлении студентов к самостоятельному освоению материала, использованию языка вне учебной аудитории, просмотру фильмов и чтению литературы на английском языке.

В то же время нельзя недооценивать роль внешней мотивации, особенно на начальных этапах обучения. По мнению О. Е. Лебедевой, именно внешние стимулы часто выступают отправной точкой формирования интереса к предмету [6]. В условиях вуза такими стимулами могут выступать система оценивания, необходимость сдачи экзаменов, требования образовательных стандартов, а также перспективы трудоустройства, связанные с владением английским языком.

Специфика изучения английского языка заключается в том, что данный процесс требует длительных усилий, регулярной практики и преодоления психологических барьеров, таких как страх ошибки или неуверенность в собственных способностях. В связи с этим мотивация приобретает особое значение, выступая фактором, обеспечивающим устойчивость учебной деятельности. Как отмечает Е. В. Соловова, успешное овладение иностранным языком возможно только при наличии устойчивой положительной мотивации, сочетающей как внутренние, так и внешние компоненты [10].

Анализ современных исследований показывает, что у студентов неязыковых специальностей чаще преобладает внешняя мотивация. Это связано с тем, что английский язык воспринимается ими как вспомогательная дисциплина, не имеющая прямого отношения к будущей профессиональной деятельности. В исследовании Т. Н. Галкиной установлено, что большинство студентов изучают английский язык преимущественно ради получения зачета или диплома, что существенно снижает эффективность обучения [1].

В то же время наблюдается тенденция к постепенному переходу от внешней мотивации к внутренней при условии правильно организованного учебного процесса. Важную роль в этом играет содержание обучения, его практическая направленность и использование современных образовательных технологий. Так, внедрение коммуникативного подхода, про-

ектной деятельности и цифровых инструментов способствует повышению интереса студентов к изучению английского языка и формированию устойчивой внутренней мотивации [3].

Существенным фактором формирования мотивации является личность преподавателя. Его профессионализм, умение создать благоприятную психологическую атмосферу и заинтересовать студентов напрямую влияют на уровень их учебной активности. Как отмечает С. А. Смирнов, преподаватель выступает не только источником знаний, но и мотиватором, способным стимулировать познавательный интерес и поддерживать его на протяжении всего обучения [9].

Таким образом, теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что внутренняя и внешняя мотивация представляют собой взаимосвязанные компоненты единой системы, определяющей успешность изучения английского языка. При этом ключевой задачей современного образования является создание условий для развития внутренней мотивации студентов при сохранении поддерживающей роли внешних стимулов.

С целью выявления особенностей внутренней и внешней мотивации студентов при изучении английского языка было проведено эмпирическое исследование на базе высшего учебного заведения. В исследовании приняли участие студенты неязыковых специальностей в количестве 60 человек, обучающиеся на 1-3 курсах. Выбор данной категории обусловлен тем, что именно у студентов неязыковых направлений наиболее ярко проявляются проблемы мотивации при изучении английского языка.

В качестве основного метода исследования было использовано анкетирование, направленное на выявление преобладающего типа мотивации, а также факторов, влияющих на отношение студентов к изучению английского языка. Анкета включала вопросы, позволяющие определить уровень интереса к предмету, значимость английского языка для будущей профессиональной деятельности, а также степень влияния внешних стимулов, таких как оценки, требования преподавателя и учебной программы.

Результаты исследования показали, что у большинства студентов преобладает внешняя мотивация. Так, 65 % респондентов отметили, что основной причиной изучения английского языка является необходимость сдачи экзаменов и получения положительной оценки. При этом лишь 35 % студентов указали на наличие устойчивого интереса к самому процессу изучения языка, что свидетельствует о недостаточном уровне внутренней мотивации.

Анализ ответов также показал, что значительная часть студентов (около 58 %) не связывает напрямую изучение английского языка со своей будущей профессиональной деятельностью. Это подтверждает выводы современных исследований о том, что отсутствие практической значимости учебного материала является одним из ключевых факторов снижения мотивации [3,6].

В то же время было установлено, что студенты, обладающие внутренней мотивацией, демонстрируют более высокую учебную активность. Они чаще выполняют дополнительные задания, используют английский язык вне учебного процесса (просмотр фильмов, чтение статей, использование мобильных приложений), а также проявляют инициативу на занятиях. Данный результат подтверждает выводы Е. А. Курченковой о положительном влиянии внутренней мотивации на эффективность изучения иностранного языка [5].

Особый интерес представляют данные, касающиеся факторов, способствующих повышению мотивации. Большинство студентов (72 %) отметили, что наибольший интерес вызывают занятия, в которых используются интерактивные методы обучения, такие как дискуссии, ролевые игры, работа в группах и использование цифровых платформ. Это свидетельствует о том, что традиционные формы обучения недостаточно эффективны для формирования устойчивой мотивации к изучению английского языка.

Кроме того, 67 % респондентов указали, что важную роль играет личность преподавателя, его способность заинтересовать студентов и создать благоприятную атмосферу на занятиях. Данный результат согласуется с выводами С. А. Смирнова, подчеркивающего значимость педагогического взаимодействия в формировании учебной мотивации [9].

Следует также отметить, что часть студентов (около 40 %) испытывает трудности психологического характера при изучении английского языка, включая страх допустить ошибку, неуверенность в своих знаниях и боязнь публичных выступлений. Эти факторы негативно влияют на формирование внутренней мотивации и требуют учета при организации учебного процесса [10].

На основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что в процессе изучения английского языка у студентов наблюдается преобладание внешней мотивации, которая, однако, не обеспечивает достаточной эффективности обучения. В то же время внутренняя мотивация, хотя и выражена в меньшей степени, оказывает значительно более сильное влияние на учебные результаты.

Полученные данные позволяют утверждать, что ключевой задачей преподавания английского языка в вузе является создание условий для трансформации внешней мотивации во внутреннюю. Это возможно при условии повышения практической значимости обучения, использования современных образовательных технологий и учета индивидуальных особенностей студентов.

На основе проведенного теоретического и эмпирического анализа можно сделать вывод о том, что эффективность изучения английского языка студентами во многом определяется соотношением внутренней и внешней мотивации. Преобладание внешних стимулов, таких как оценки и требования образовательной программы, не обеспечивает устойчивого интереса к дисциплине и не способствует формированию прочных языковых навыков. В то же время внутренняя мотивация выступает ключевым фактором успешного овладения английским языком, поскольку она связана с личной заинтересованностью обучающихся и их стремлением к саморазвитию.

В связи с этим особую значимость приобретает разработка и внедрение педагогических условий, направленных на повышение уровня внутренней мотивации студентов. Прежде всего, необходимо обеспечить практическую направленность обучения английскому языку, демонстрируя его связь с будущей профессиональной деятельностью студентов. Использование аутентичных материалов, профессионально ориентированных текстов и ситуаций реального общения способствует осознанию значимости изучаемого языка и повышает интерес к нему.

Важным направлением является применение интерактивных и коммуникативных методов обучения. Такие формы работы, как дискуссии, проектная деятельность, ролевые игры и групповые задания, создают условия для активного включения студентов в учебный процесс и способствуют развитию их познавательной активности. Использование цифровых образовательных технологий, включая онлайн-платформы и мобильные приложения для изучения английского языка, также оказывает положительное влияние на мотивацию, делая процесс обучения более разнообразным и доступным.

Особую роль играет личность преподавателя, который должен выступать не только источником знаний, но и организатором мотивирующей образовательной среды. Поддержка, поощрение инициативы студентов, создание ситуации успеха и учет индивидуальных особенностей обучающихся способствуют формированию положительного отношения к изучению английского языка.

Не менее важным является снижение уровня тревожности студентов при изучении языка. Создание благоприятной психологической атмосферы, в которой допускаются ошибки как естественная часть процесса обучения, способствует развитию уверенности и повышению внутренней мотивации.

Таким образом, повышение мотивации студентов к изучению английского языка возможно при комплексном подходе, сочетающем использование современных педагогических технологий, практическую направленность обучения и учет психологических особенностей обучающихся. При этом основное внимание должно быть направлено на развитие внутренней мотивации как наиболее устойчивого и эффективного фактора учебной деятельности.

Библиографические ссылки:

1. Галкина Т. Н. Особенности мотивации студентов неязыковых специальностей // Педагогика. – 2023. – № 4. – С. 72-78.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 3-е изд., перераб. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.
3. Иванова Н. П. Цифровые технологии в обучении английскому языку // Образование и наука. – 2024. – Т. 26, № 3. – С. 112-120.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – 160 с.
5. Курченкова Е. А. Внутренняя и внешняя мотивация изучения иностранного языка // Современные исследования. – 2024. – № 2. – С. 45-51.
6. Лебедева О. Е. Мотивация учебной деятельности студентов // Высшее образование в России. – 2021. – № 5. – С. 85-92.
7. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
8. Петрова Л. С. Формирование учебной мотивации в условиях цифровой образовательной среды // Педагогическое образование. – 2025. – № 1. – С. 33-9.
9. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Академия, 2010. – 400 с.
10. Соловова Е. Н.Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. – М.: АСТ; Астрель, 2012. – 238 с.

©Повидайко Н.В., 2026

УДК 377

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ

Татьяна Михайловна Полковникова

АНО ВО «Московский Международный университет», г. Москва, Российская Федерация

Статья посвящена анализу аспектов готовности к профессиональному выбору у школьников. В ней раскрывается содержание педагогических условий в процессе развития профессионального самоопределения в исторической перспективе Российской Федерации. Автор детализирует особенности различных периодов профориентации школьников. Представлены актуальные педагогические условия для выстраивания профессиональной траектории обучающихся.

Ключевые слова: *педагогические условия, профессиональное самоопределение, профориентация.*

EDUCATIONAL CONDITIONS FOR DEVELOPING SCHOOLCHILDREN'S READINESS TO CHOOSE A CAREER

Tatiana Mikhailovna Polkovnikova

Moscow International University, Moscow, Russian Federation

This article analyzes aspects of schoolchildren's readiness to make career choices. It explores the nature of pedagogical conditions in the process of developing career self-determination from a historical perspective in the Russian Federation. The author details the characteristics of various periods of career guidance for schoolchildren. Current pedagogical conditions for shaping students' career trajectories are presented.

Keywords: *pedagogical conditions, career self-determination, career guidance.*

В сфере образования Российской Федерации актуальность педагогических условий формирования готовности школьников к выбору профессии в первую очередь обусловлена требованиями ФГОС основного общего образования, где особое внимание уделяется развитию метапредметных результатов: способность к самопознанию, профессиональному самоопределению, осознанному выбору жизненного пути. [1] Быстрые социально-экономические трансформации, цифровизация рынка труда, а также изменение требований к профессиональным компетенциям усиливают необходимость в создании таких условий, как интеграция профориентационных практик в урочную и внеурочную деятельность, учитывая индивидуальные способности и интересы обучающихся.

Понятие «педагогические условия» в контексте педагогических наук рассматривается по-разному. С.Н. Павлов определяет термин как совокупность объективных возможностей обучения и воспитания, организационных форм и материальных возможностей. [2, С.14] А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко рассматривали педагогические условия как «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач».[3, С.146] Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова трактуют понятие следующим образом: «педагогические условия – это компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содей-

ствующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие». [4, С. 10]

Таким образом, понятие «педагогические условия» можно трактовать как совокупность внутренних и внешних обстоятельств, которые обеспечивают эффективность педагогического процесса и его дальнейшее развитие.

Классификация педагогических условий профессионального самоопределения школьников имеет глубокие исторические корни. В дореволюционный период (XIX – начало XX в.) преобладало сословно-профессиональное воспитание. Выбор профессии определялся сословными обязанностями и практическим обучением, соблюдая традиции.

К.Д. Ушинский в1860-е годы считал, что воспитание неразрывно связано с трудом. Знакомство с профессиями происходило через наблюдение за трудом крестьян, мастеровых, нравственное воспитание через выбор дела по призванию. [5, С.232]

В постреволюционный период (1920-1930 – е гг.) А.С. Макаренко определял коллектив как целостный организм, который обладает ответственностью, взаимозависимостью, полномочиями. Именно через организацию коллективного труда происходило воспитание и самоопределение обучающихся. [6, С.85] Обратим внимание на труды
С.Т. Шацкого. Автор говорил о связи школы с реальной жизнью через разнообразные трудовые лагеря и мастерские. Он уделял внимание объединению педагогического процесса и народного хозяйства, развивая трудовые навыки и творческие способности ребят. [7] В тот период активно вопросами профориентации занималась Н.К. Крупская.

В довоенное время педагогические условия представляли собой наблюдение за трудом в рамках воспитательного компонента, что формировало у обучающихся ценностно-смысловые основы для дальнейшего выбора профессии.

Начиная с 1940-х годов педагогические условия профессионального самоопределения школьников изменились от идеологических и трудовых к современным личностно-ориентированным и социально-педагогическим системам. Так, в 1950-е годы стали появляться мастерские, уроки труда, а также внешкольные условия: экскурсии на производства, появлялись первые диссертационные работы в области профориентации. В 1960-х вопрос профессионального самоопределения стал рассматриваться в контексте психолого-педагогической парадигмы. Е.А. Климов предложил три основных положения при самоопределении: 1. Хочу (интересы и желания) 2. Могу (личные склонности и способности человека) 3. Надо (потребности общества, рынок труда). [8]

В период с 1970 по 1990-е годы расширяется методология консультирования. Н.С. Пряжников акцентирует внимание на активном характере субъекта. Педагогические условия профессионального самоопределения ориентированы на развитие внутренней мотивации. В этот период организуются групповые и индивидуальные занятия с использованием игр для активизации выбора профессии; планирование профориентационной работы с акцентом на разные этапы становления личности; взаимодействие психологов и педагогов с обучающимися для построения траектории обучения.[9]

В 1991 году происходит распад СССР, выходит «Закон о занятости населения». Профориентацию школьников перенесли в центр занятости населения, сократилось финансирование данного направления. [10] Педагогические условия стали носить практико-ориентированный характер: проводятся диагностика, консультирование, информирование, а также учитывается личная мотивация.

В современном мире педагогические условия обладают интегрированным подходом с учетом цифровизации, изменений на рынке труда и федеральных программ. Ученые сфокусировались на психолого-педагогическом сопровождении, профессиональных пробах и формировании компетенций. При этом в 2015 году активно изучались зарубежные модели и практики, устанавливалась взаимосвязь между личностно-мотивационными условиями, внешними и внутренними факторами. [11] Начиная с 2020 года фокус смещается на допол-

нительное образование и непрерывную ориентацию с использованием цифровых технологий.

Таким образом, анализ этапов формирования педагогических условий профессионального самоопределения школьников позволяет выделить три основных группы условий:

1. Внешние условия. Они включают в себя влияние семьи, образовательной среды, сверстников, средств массовой информации, Интернета, а также социально-экономического контекста. По мнению Е.А. Климова именно школа выступает главным элементом социализации обучающихся, дает им системное представление о мире профессий.
2. Внутренние условия определяются процессами самоанализа, мотивацией самой личности, а также осмысленным представлением о профессиональной деятельности. Учет внутренних условий предполагает соотнесение индивидуальных склонностей, возможностей и способностей обучающегося с реальными требованиями той или иной профессиональной деятельности. Это способствует осознанному выбору образовательной и профессиональной траектории.
3. Личностные условия отражают индивидуальные интересы, уровень самооценки, особенности мышления, систему ценностей обучающегося. Н.С. Пряжников рассматривает данный тип условий как основу осознанного выбора профессии. Е.А. Климов связывает их с процессом перестройки самосознания личности в ходе профессионального самоопределения. Именно эти факторы во многом определяют устойчивость профессиональных намерений и их долговременный характер.

В заключение следует отметить, что педагогические условия профессионального самоопределения обучающихся представляют собой системное единство внешних, внутренних и личностных факторов, которые обеспечивают готовность к осознанному выбору профессии. Эффективность процесса профессионального самоопределения во многом зависит от степени согласованности педагогических воздействий с индивидуальными особенностями личности обучающегося, что требует от педагога целенаправленного создания образовательной среды.

Библиографические ссылки:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Минпросвещения России и МинобрнаукиРоссииот 31.05.2021 № 287/448
2. Хушбахтов, А. Х. Терминология «педагогические условия» / А. Х. Хушбахтов. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 23 (103). — С. 1020-1022. — URL: https://moluch.ru/archive/103/23955 (дата обращения: 14.03.2026)
3. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. №2. С. 143-152.
4. Ипполитова Н.В. Стерхова Н.С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // Общее и профессиональное образование. 2012. №1. С. 8-14
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Избранные педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1974. – 584 с.
6. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.:ООО «ДА!Медиа», 2014.. – 383 с.
7. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. [Электронный ресурс] / С.Т. Шацкий; под ред. И.А. Каирова и др.; Акад. пед. наук РСФСР. - М.: Просвещение, 1962-1965. - Т. 1: [Автобиографические работы. Труды дореволюционного периода]; сост. Г.Ф. Морозова. - 1962. - 503 с. - Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/shatsky_ped-soch_t1_1962/
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
9. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: «Академия», 2007 . – 501 с.

10. Закон Российской Федерации от 19 апр. 1991 г. № 1032-I «О занятости населения в Российской Федерации» (с изм. и доп. от 25 дек. 2023 г.): электрон. ресурс / Минтруд России. – Режим доступа: http://docs.cntd.ru/document/9005389

11. Бондарева, Л. Ю. Психолого-педагогические условия профессионального самоопределения школьников / Л. Ю. Бондарева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 24 (104). — С. 1066-1067. — URL: https://moluch.ru/archive/104/24165

@Полковникова Т. М., 2026

УДК378.72

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Марина Евгеньевна Рубцова, Лариса Владимировна Юртаева

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье проанализированы современные педагогические технологии в качестве инструмента модернизации образовательного процесса. Выполнен сравнительный анализ традиционной и инновационной образовательных парадигм: определены их ключевые характеристики, преимущества и ограничения. Показано, что современные технологии не способны полностью заменить традиционные методы обучения, а должны выступать в роли дополняющего инструмента, интегрируемого с классическими подходами.

***Ключевые слова**: педагогические технологии, традиционные технологии обучения, современные педагогические технологии, проблемное обучение, кейс-технология, дидактическая игра, интеграция методов.*

MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR MODERNIZING THE EDUCATIONAL PROCESS

Marina Evgenievna Rubcova, Larisa Vladimirovna Yurtaeva

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article analyzes modern pedagogical technologies as a tool for modernizing the educational process. It provides a comparative analysis of traditional and innovative educational paradigms, identifying their key characteristics, advantages, and limitations. The article demonstrates that modern technologies cannot fully replace traditional teaching methods, but rather serve as an additional tool that can be integrated with classical approaches.

***Keywords:** pedagogical technologies, traditional teaching technologies, modern pedagogical technologies, problem-based learning, case-based technology, didactic game, integration of methods.*

В зарубежной педагогической литературе понятие «педагогическая технология», или «технология обучения», первоначально ассоциировалось с концепцией технизации учебногопроцесса. Приверженцы данного подхода рассматривали в качестве основного способа повышения эффективности учебного процесса широкое применение технических средств обучения. Такая трактовка сохраняла актуальность до 1970‑х годов прошлого столетия.

В 1970‑е годы в педагогике возникла концепцияполной управляемостиучебного процесса, которая впоследствии легла в основу нового подхода к педагогической практике:дидактических задач стало рассматриваться как результат целенаправленного управления обучением, где цели задаются чётко, а их достижение подлежит однозначной фиксации и оценке.

В основе традиционной технологии обучения лежит принцип передачи готовых знаний от педагога к учащемуся, реализуемый в рамках жёстко структурированного и авторитетного формата взаимодействия.Отличительными чертами данного подхода являются:

– репродуктивный характер учебной деятельности. Доминирует воспроизводящая (ретрансляционная) модель: знание трактуется как готовый продукт, передаваемый от преподавателя к обучающемуся; в центре – механизмы запоминания, воспроизведения и репродукции образцовых действий;

– субъект-объектный характер взаимодействия. Статус педагога определяется как источника и контролёра информации; обучающийся выступает объектом управления и оценки, что фиксирует иерархическую коммуникацию «сверху вниз»[1, с. 112];

– инвариантность и унификация образовательной траектории. Предполагается жесткая линейная структура учебного процесса, единая для всех обучаемых независимо от их индивидуально-психологических особенностей (типа мышления, темпа усвоения, когнитивных стилей). Содержание, темп и логика изложения материала задаются учебной программой и не подлежат вариации со стороны обучающегося;

– приоритет знаниевого компонента над деятельностным. Критерием эффективности обучения служит объем усвоенной информации (вербально-знаковые конструкции), а не сформированность способов деятельности или компетенций. Оценка результатов осуществляется по формальному признаку «правильность/неправильность» ответа относительно заданного эталона (ключ);

– жесткая регламентация времени и пространства (классно-урочная система). Обучение строго лимитировано временными рамками (продолжительность урока 45 минут) и пространственной организацией (классно-кабинетная система). Переход к новой теме осуществляется по календарно-тематическому плану, а не по факту достижения образовательных результатов группой;

– дидактический редукционизм (ориентация на «среднего ученика»). Учебный материал и задания конструируются под некоего усредненного (гипотетического) обучаемого. Следствием данного признака является педагогическая запущенность слабых учеников (неосвоение программы) и отсутствие когнитивного вызова для сильных (снижение мотивации из-за легкости заданий).

Традиционная технология обучения ориентирована не на формирование субъектной позиции обучающегося и развитие его рефлексивно-творческих способностей, а на эффективную трансляцию готового знания и воспроизводство стандартных образцов деятельности. Это создаёт системные педагогические и социальные ограничения для развития ключевых компетенций XXI века (критического мышления, коммуникативной кооперации, цифровой и метапредметной грамотности) и детерминирует необходимость перехода к непроизводящим, личностно-ориентированным и конструктивистским моделям обучения.

Современные педагогические технологии представляют собой дидактический ответ на вызовы постиндустриального общества. Они создаются не как полная замена традиционной системы, которая сохраняет свою эффективность для трансляции базового, инвариантного ядра знаний, а как комплементарный инструментарий, призванный компенсировать фундаментальные ограничения репродуктивной парадигмы: унификацию, авторитарность, низкую адаптивность и ориентацию на «среднего» обучаемого. Целью их внедрения является формирование личности, способной к самостоятельному познанию, критическому мышлению и продуктивному действию в условиях неопределенности.

Выделяют следующие виды современных технологий обучения:

– проблемное обучение — создание в учебной деятельности проблемных ситуаций и организация активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению. Тем самым у обучающихся формируются новые знания, умения и навыки, развиваютсяспособности, познавательная активность, любознательность, эрудиция, творческоемышление и другие, личностно значимые качества.

– метод проектов – это универсальная разработка в сфере педагогики, которая ориентирована на всецелостное формирование и развитие опыта творческой и интеллектуальной работ у обучающихся различных возрастов. М. Б. Павлова отмечает: «Проектная деятель-

ность органично вписывается в систему личностноориентированного обучения и способствует организации разнообразной самостоятельной деятельности обучающихся, но при этом не исключает и не заменяет других методов обучения». Студенты, в процессе образовательного процесса которых активно используется метод проектов, учатся самостоятельно добывать и анализировать информацию любого характера, интегрируют знания из различных областей наук и стараются грамотно применять ранее полученные и усвоенные знания. Также у обучающихся формируется индивидуальный опыт участия, умение организовать собственную деятельность для достижения успешного результата, в том числе навыки самоанализа, самоконтроля и самооценки, навыки коллективной работы [2, с. 305].

– технология критического мышления. Эта технология разработана Международной ассоциацией чтения университета Северной Айовы и колледжей Хобарда и Уильяма Смита. Использовать методику в России начали в 1997 году, и на сегодняшний день она является относительно новой, но достаточно эффективной. Прежде всего, эта технология формирует базовые мыслительные навыки человека в открытом информационном пространстве и учит применять эти навыки на практике. Чтение и письмо являются главными процессами, с помощью которых человек получает и передает информацию. Все методы развития критического мышления основаны на вдумчивом продуктивном чтении, в ходе которого человек учится подвергать анализу и ранжированию всю полученную информацию. При этом в понятие «текст» входят не только письменные записи, но и речь преподавателя, а также видеоматериалы[3, с. 55].

– технология дидактической игры. Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр в целом, педагогическая игра имеет существенную особенность — чётко поставленную цель обучения и соответствующий ей педагогический результат, который может быть явно обоснован и характеризуется учебно-познавательной направленностью. Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности. В рамках образовательного процесса, ориентированного на активизацию и интенсификацию учебной деятельности, игровые технологии находят применение в следующих форматах: в качестве автономных технологий, обеспечивающих освоение понятий, тем или разделов дисциплины; как составной элемент более общей педагогической технологии;как форма организации учебного занятия (или его структурной части: введения, контроля)[3, с. 56].

– дифференцированный подход к обучению — это система, в которой педагог подбирает задания, методы и темп обучения в зависимости от особенностей каждого обучающегося. Индивидуализация учебного процесса предполагает не дифференциацию содержания учебного материала, а вариативность способов его освоения.Обучающиеся достигают одинаковых образовательных результатов, следуя различным индивидуальным образовательным маршрутам.

Ключевым достоинством инновационных образовательных технологий является их направленность на формирование личности, способной к самостоятельному познанию, критическому мышлению и продуктивной деятельности в условиях неопределённости. В отличие от репродуктивной модели традиционного обучения, где доминирует механическое запоминание и воспроизведение готовых знаний, современные технологии активируют познавательную деятельность обучающихся, развивают их творческие способности и самостоятельность.

Однако, несмотря на перечисленные достоинства, современные технологии имеют определённые недостатки. Они не являются полной заменой традиционной системы, а выступают комплементарным инструментом. Это означает, что они не способны самостоятельно обеспечить трансляцию базового ядра знаний. Данная функция сохраняется за традиционной репродуктивной технологией обучения, что делает современные технологии требую-

щими обязательного симбиоза с классическими методами, что создаёт повышенные требования к подготовке и переподготовке педагогических кадров, необходимости постоянного профессионального развития.

Индивидуализация и вариативность образовательных траекторий, хотя и являются преимуществом, одновременно создают организационные сложности: увеличение нагрузки на педагога, необходимость разработки множества индивидуальных заданий, усложнение системы оценки результатов обучения. Переход от формального контроля знаний к оценке компетенций и метапредметных результатов требует разработки новых инструментов оценивания, что представляет собой методическую проблему.

Сама реализация современных технологий требует значительных материально-технических ресурсов, включая цифровую инфраструктуру, современное оборудование, программное обеспечение, что не всегда доступно образовательным организациям, особенно в регионах. Это создаёт риск усиления образовательного неравенства и дифференциации качества образования.

Современные педагогические технологии обладают значительным потенциалом для повышения качества образования и подготовки обучающихся к жизни в постиндустриальном обществе, однако их главным недостатком является функциональная неполнота, а их внедрение требует системного подхода, создания необходимых организационно-педагогических условий, подготовки квалифицированных кадров и преодоления существующих противоречий между традиционной и инновационной образовательными парадигмами.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что, хотя современные педагогические технологии и не могут существовать полностью автономно от традиционных методов, их грамотное сочетание и взаимодополняемость позволяют достичь качественно новых образовательных результатов. Эффективность данного подхода подтверждается практикой его реализации в современных образовательных организациях. Рассмотрим пример применения современных технологий обучения, демонстрирующий возможности интеграции инновационных подходов в образовательный процесс.

В рамках дисциплины «Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности» преподавателем была применена технология проблемного обучения с целью демонстрации интеграции современных методов обучения в образовательный процесс будущих педагогов.Студентам педагогического направления был предложен для анализа кейс, описывающий сложную педагогическую ситуацию: систематическое агрессивное поведение ученика второго класса по отношению к одноклассникам и попытки педагога разобраться в причинах данного поведения и оказать помощь обучающемуся. Для работы, над кейсом обучающиеся были разделены на пять групп. В регламентированное время каждой группе предстояло ответить на поставленные вопросы и предложить решения.

Целями занятия являлись: развитие критического мышления, формирование коммуникативных навыков и умения работать в команде, стимулирование самостоятельности и инициативности обучающихся.

В процессе работы с кейсом студенты освоили ключевые этапы технологии проблемного обучения: анализ проблемной ситуации, выделение её ключевых аспектов, поиск и обоснование оптимальных решений. Работа в группах способствовала развитию навыков командного взаимодействия, аргументированного отстаивания собственной позиции, ведения профессиональной дискуссии и достижения консенсуса.

Анализ предложенного кейса позволил будущим педагогам сформировать умения применять теоретические знания психологии и педагогики для решения практических задач, а также развить критическое мышление при оценке действий участников образовательного процесса. В ходе обсуждения студенты осознали значимость индивидуального подхода кобучающимся с агрессивным поведением, необходимость тесного сотрудничества педагогов, психологов и родителей для эффективного решения воспитательных проблем. Было установ-

лено влияние различных факторов (семейное воспитание, профессиональная компетентность педагога, позиция администрации школы) на формирование поведения обучающегося.

Применение технологии проблемного обучения в сочетании с элементами дидактической игры позволило не только закрепить теоретический материал, изученный в рамках курса, но и сформировать у будущих педагогов профессиональные компетенции, необходимые для успешной работы в реальной образовательной практике[4, с.244].

Таким образом, интеграция интерактивных методов обучения представляет собой эффективный инструмент подготовки конкурентоспособных педагогических кадров, но лишь при условии сбалансированного сочетания современных и традиционных подходов. Инновационные технологии при этом должны выполнять комплементарную роль, дополняя и обогащая классическую образовательную практику, а не замещая её.

Библиографические ссылки:

1. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. «Педагогическое взаимодействие». — Ростов н/Д: Издательство Ростовского педуниверситета, 1997., С. 111-125.

2. Кутергина В.А., Юртаева Л.В. Метод проектов как технология профессиональной ориентации обучающихся. В сборнике: Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. Материалы 26-й Международной научно-практической конференции. Под научной редакцией В.А. Федорова. Екатеринбург, 2021. С. 304-307.

3. МезенцеваО.И. Современные педагогические технологии: учебное пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям. Под редакцией Е.В. Кузнецовой. Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. – Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2018. 140 с.

4. Пожаркова С.А., Полежаева А.А., Юртаева Л.В. Роль педагогических технологий в образовательном процессе. В сборнике: Мир человека. Материалы ежегодной конференции. Под общей редакцией В. В. Игнатовой. Красноярск, 2021. С. 244-247.

@ Рубцова М. Е., Юртаева Л. В. 2026

УДК 378.147

БЕРЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНИМАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Наталья Валерьевна Семенова

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова, г. Тюмень, Российская Федерация

В условиях трансформации высшей школы актуализируется поиск инновационных подходов, обеспечивающих качество образования через бережное отношение к интеллектуальным ресурсам обучающихся. В статье представлена модель учебного занятия «РАЦИО-БЕРЕЖЛИВОСТЬ», интегрирующая принципы рациональности, духовно-нравственной бережливости и продуктивной коммуникации. Методология исследования базируется на трёхэтапной структуре занятия, включающей визуальное целеполагание, мультимодальную подачу материала и стратегию самостоятельного «вытягивания» знаний. Эмпирические данные подтверждают доминирование визуальных и кинестетических каналов восприятия у студентов технических специальностей, что диктует необходимость отказа от вербально-центричных форм обучения в пользу практико-ориентированных технологий. Реализация модели способствует не только оптимизации учебного времени и снижению когнитивной нагрузки, но и формированию у обучающихся бережливого стиля мышления как профессиональной компетенции. Предложенный подход раскрывает потенциал педагогики понимания, где забота о ресурсах студента становится фундаментом для создания неравнодушной образовательной среды.

Ключевые слова: *бережная педагогика, рациональность образования, продуктивная коммуникация, модель занятия, когнитивные предпочтения, инновационные методы, понимающая среда.*

CARING PEDAGOGY AS A CONDITION FOR FORMING AN UNDERSTANDING EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATION

Natalya Valerievna Semenova

Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal of Engineering Troops A.I. Proshlyakov, Tyumen, Russian Federation

In the context of higher education transformation, the search for innovative approaches ensuring educational quality through a caring attitude towards students' intellectual resources becomes actual. The article presents the "RACIO-FRUGALITY" lesson model integrating the principles of rationality, spiritual and moral frugality, and productive communication. The research methodology is based on a three-stage lesson structure including visual goal setting, multimodal material presentation, and the strategy of independent knowledge "pulling". Empirical data confirm the dominance of visual and kinesthetic perception channels among engineering students, dictating the need to abandon verbally-centric forms of learning in favor of practice-oriented technologies. Implementation of the model contributes not only to optimizing study time and reducing cognitive load but also to forming a frugal thinking style in students as a professional competence. The proposed approach reveals the potential of understanding pedagogy, where care for student resources becomes the foundation for creating a caring educational environment.

Keywords*: caring pedagogy, rationality of education, productive communication, lesson model, cognitive preferences, innovative methods, understanding environment.*

Современный этап развития высшей школы характеризуется глубоким системным противоречием. С одной стороны, общество предъявляет повышенные требования к качеству подготовки специалистов, способных решать сложные инженерные и технологические задачи в условиях высокой неопределенности. С другой стороны, образовательный процесс сталкивается с объективной ограниченностью ключевых ресурсов: аудиторного времени, внимания обучающихся и их психоэмоционального потенциала. Традиционная дидактика, ориентированная преимущественно на объемную трансляцию знаний, часто игнорирует человеческий фактор, превращая обучение в интенсивный поток информации, который студент вынужден потреблять в режиме многозадачности. Это приводит к росту когнитивной нагрузки, снижению мотивации и поверхностному усвоению материала, когда форма преобладает над содержанием [1, с. 45].

В связи с этим возникает необходимость переосмысления организационных форм обучения через призму гуманистических ценностей. Концепция бережливости, исторически сложившаяся в производственной сфере как система устранения потерь (LeanProduction), при переносе в педагогику обретает новое, духовно-нравственное звучание [2, с. 12]. Если в производстве целью является экономия материалов ради прибыли, то в образовании бережливость трансформируется в этическую категорию. Она подразумевает бережное отношение к личности обучающегося, сохранение его интеллектуальных сил, уважение к времени и создание условий, при которых каждый элемент занятия работает на развитие, а не на истощение [3, с. 78].

Актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью методов, позволяющих совместить высокую академическую нагрузку с комфортной психологической средой. Существует запрос на такие педагогические технологии, которые были бы не только эффективными с точки зрения усвоения знаний, но и «понимающими» по отношению к студенту [4, с. 23]. В статье предлагается модель учебного занятия «РАЦИО-БЕРЕЖЛИВОСТЬ», которая интегрирует принципы рациональности, бережливости и продуктивной коммуникации. Цель работы заключается в научном обосновании данной модели и раскрытии её потенциала для формирования качественной образовательной среды, где забота о ресурсах студента становится условием повышения результативности обучения.

Ведущей идеей исследования является положение о том, что подлинная эффективность обучения невозможна без синтеза строгой организации процесса и эмпатичного отношения к субъекту обучения. Рациональность в предложенной модели проявляется в логичности построения занятия, исключении дублирования информации и хаотичности действий. Бережливость реализуется через учет индивидуальных когнитивных особенностей обучающихся, минимизацию информационного шума и создание ситуации психологической безопасности. Продуктивная коммуникация выступает связующим звеном, трансформирующим вертикальную субординацию «преподаватель – студент» в горизонтальное партнерство сотворцов [5, с. 112].

Модель структурирована вокруг трех взаимосвязанных этапов, каждый из которых несет свою функциональную нагрузку и предполагает изменение ролей участников образовательного процесса.

Организационный этап служит фундаментом для создания прозрачной и предсказуемой среды. Его ключевым инструментом является «рыба занятия» – визуализированный план-схема, представляемый студентам в начале работы. В этом плане обозначены не только темы, но и ключевые вопросы, на которые обучающиеся должны будут ответить к концу занятия. Для студента наличие такого плана является сигналом безопасности: он видит маршрут движения, понимает конечную цель и может осознанно распределять свои усилия. Такой подход является актом педагогической заботы, так как снижает тревожность, вызванную неопределенностью, и экономит психическую энергию, которая ранее тратилась на расшифровку скрытых ожиданий преподавателя. Студент из пассивного объекта воздействия трансформируется в со-организатора собственного обучения, осознающего свои потребности.

Информационный этап реализует принцип мультимодальности, основанный на глубоком понимании природы восприятия современного студента. Исследования показывают, что подавляющее большинство обучающихся в технических вузах являются визуалами и кинестетиками, тогда как традиционное лекционное вещание ориентировано преимущественно на аудиальный канал [6, с. 34]. Игнорирование этого факта ведет к потере внимания и непониманию. Бережная педагогика диктует необходимость адаптации формы подачи материала: сочетание схемы, пояснения и конкретного примера из профессиональной практики. Преподаватель выступает как фасилитатор познания, который не «загружает» информацию, а творчески упаковывает её в доступные формы. Особое внимание уделяется характеру конспектирования: вместо механической стенографии под диктовку студенты фиксируют лишь базовые дефиниции и логические связи. Это снижает когнитивную нагрузку, позволяя мозгу работать на осмысление, а не на запись, что соответствует принципу рационального использования интеллектуального ресурса [7, с. 56].

Деятельностный этап становится кульминацией занятия, где реализуется стратегия «вытягивания» знаний. Вместо того чтобы отдавать готовые ответы, преподаватель-наставник создает проблемные ситуации, требующие от студента-практика самостоятельного анализа, рефлексии и применения полученных знаний. Это момент трансформации теории в инструмент решения реальных задач. Продуктивная коммуникация здесь достигает своего пика: взаимодействие строится на партнерстве, где ошибка воспринимается не как провал, а как точка роста. Коллективное творчество и взаимопомощь становятся нормой, формируя среду доверия, где каждый участник чувствует свою значимость и вклад в общий результат.

Научная состоятельность предложенной модели подтверждается результатами эмпирического исследования, проведенного среди студентов технических специальностей. Анкетирование выявило фундаментальный запрос обучающихся на изменение формата образовательного взаимодействия. Абсолютное большинство респондентов идентифицируют активную учебную деятельность – рефлексию, диалог, практическое применение, как ключевой фактор эффективного усвоения материала, категорически отвергая пассивное потребление информации. Это подтверждает гипотезу о том, что студенты стремятся быть субъектами обучения, а не просто реципиентами знаний [8, с. 89].

Особую значимость имеют данные о каналах восприятия. Доминирование визуального и кинестетического типов при критически низком показателе аудиального восприятия служит убедительным аргументом в пользу пересмотра классических лекционных форматов. Студенты-инженеры мыслят образами, алгоритмами и действиями; им необходимо «видеть» структуру знания и «ощущать» его применимость. Игнорирование этой специфики приводит к тому, что значительная часть интеллектуального потенциала аудитории остается невостребованной. Кроме того, выявленная динамика внимания, характеризующаяся пиками концентрации в начале и конце занятия, диктует необходимость ритмической организации урока. Сложнейшие теоретические блоки должны размещаться в зонах максимальной фокусировки, а середина занятия отводиться под активную отработку и моделирование. Такой подход демонстрирует уважение к психофизиологическим возможностям обучающихся.

Предпочтения студентов в выборе педагогических технологий также показательны: лидирующие позиции занимают имитационное моделирование, кейс-методы и проектная деятельность. Это свидетельствует о стремлении молодежи к обучению, приближенному к реальной профессиональной действительности, где знания имеют очевидную ценность и применение. Таким образом, модель «РАЦИО-БЕРЕЖЛИВОСТЬ» не навязывается сверху, а является ответом на прямой запрос самих обучающихся, что делает её глубоко демократичной и понятной.

Реализация модели обеспечивается системой конкретных инструментов, которые позволяют перевести философские принципы в плоскость ежедневной педагогической практики. Эти инструменты работают не изолированно, а в синергии, усиливая друг друга.

Во-первых, метод глубинной педагогической рефлексии. Он предполагает отказ от поверхностного исправления ошибок в пользу поиска их первопричин. Преподаватель, задавая серию уточняющих вопросов, помогает студенту самостоятельно обнаружить пробел в понимании или логический разрыв [9, с. 45]. Это проявление высшей степени уважения к интеллекту ученика: мы верим в его способность найти истину, если создать правильные условия. Такой диалог укрепляет уверенность студента в своих силах и снижает страх перед ошибкой.

Во-вторых, хронометраж и аудит учебных потерь. Бережливость требует честного взгляда на то, как расходуется время на занятии. Выявление и устранение микро-потерь (долгие организационные моменты, нечеткие инструкции, технические заминки) высвобождает драгоценные минуты для живого общения и творчества. Это не педантичность, а забота о том, чтобы каждая секунда встречи была наполнена смыслом и пользой для развития компетенций.

В-третьих, визуальное проектирование образовательного пространства. Использование структурных схем, алгоритмов и графических моделей служит опорой для мышления, снижая страх перед сложностью материала [10, с. 67]. Визуализация делает знание осязаемым и доступным, что особенно важно для студентов с ведущим визуальным каналом восприятия. «Рыба занятия» становится навигационной картой, которая не дает потеряться в океане информации.

В-четвертых, принцип малых педагогических шагов. Путь к совершенству лежит через непрерывные микро-улучшения. Каждое занятие должно быть немного лучше предыдущего благодаря обратной связи и совместному анализу. Эта философия учит студентов тому, что высокие результаты достигаются не рывками, а системной, настойчивой работой, формируя важнейшее профессиональное качество – стремление к постоянному развитию и улучшению процессов [11, с. 23].

Заключение.

Модель учебного занятия «РАЦИО-БЕРЕЖЛИВОСТЬ» представляет собой не просто набор методических приемов, а целостную концепцию гуманизации технического образования. Она демонстрирует, что высокие технологии и человеческое тепло не являются взаимоисключающими категориями. Напротив, именно рациональная организация процесса, пронизанная духом бережливости и заботы, создает ту самую понимающую среду, в которой возможно глубокое усвоение знаний и личностный рост.

В такой среде преподаватель перестает быть контролером и транслятором, становясь наставником и партнером. Студент перестает быть объектом воздействия, становясь субъектом собственного развития. Бережливость здесь выступает как форма любви к будущему специалисту: мы бережем его время, силы и веру в себя, чтобы выпустить в большую жизнь не перегруженного теорией исполнителя, а мыслящего, творческого профессионала с бережливым стилем мышления. Этот стиль станет его главным активом в будущей деятельности, позволяя оптимизировать процессы, беречь ресурсы и создавать инновации.

Таким образом, интеграция принципов рациональности, бережливости и продуктивной коммуникации отвечает вызовам времени и запросу на формирование нового качества образования. Это путь к созданию мира, где педагогика становится искусством понимания, а каждый учебный контакт обогащает всех участников процесса, делая их сильнее, мудрее и человечнее. Именно в этом видится фундамент сильной России – в технологиях, созданных людьми, которых учили с любовью, уважением и разумной бережностью.

Библиографические ссылки:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 2019. – 207 с.

2. Вумек Дж., Джонс Д. Бережливое производство: Как избавиться от потерь и добиться процветания вашей компании. – М.: Альпина Паблишер, 2020. – 472 с.

3. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технология. – Волгоград: Перемена, 2018. – 156 с.

4. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2021. – 224 с.

5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2019. – 352 с.

6. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2020. – 272 с.

7. Хуторской А.В. Современная дидактика. – М.: Высшая школа, 2019. – 639 с.

8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2021. – 365 с.

9. Щёголев В.А. Педагогическая рефлексия как метод исследования // Педагогика. – 2022. – № 4. – С. 43–51.

10. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 2018. – 144 с.

11. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 2020. – 288 с.

@ Семенова Н.В., 2026

УДК 371.13

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Данил Алексеевич Харитонов
Научный руководитель – Каплёв Евгений Вячеславович

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье исследуется роль эмоционального интеллекта как ключевой профессиональной компетенции в системе подготовки будущих педагогов. На основе анализа актуальных психолого-педагогических исследований рассматривается сущность эмоциональной компетентности, ее влияние на профессиональное здоровье учителя и качество интерактивного образовательного процесса. Обосновывается необходимость целенаправленного развития эмоционального интеллекта студентов педагогических направлений с применением активных методов обучения, в частности, кейс-метода.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность, будущий педагог, профессиональное здоровье, интерактивное обучение, кейс-метод, высшее педагогическое образование.*

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER

Danil Alekseevich Kharitonov
Scientific supervisor: Evgeny V. Kaplev

ReshetnevSiberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

Thearticle examines the role of emotional intelligence as a key professional competence in the training system of future teachers. Based on the analysis of current psychological and pedagogical research, the essence of emotional competence, its impact on the professional health of a teacher and the quality of the interactive educational process are considered. The necessity of purposeful development of the emotional intelligence of pedagogical students using active teaching methods, in particular, the case method, is substantiated.

Keywords: *emotional intelligence, emotional competence, future teacher, professional health, interactive learning, case method, higher pedagogical education.*

Теоретическое осмысление проблемы развития эмоционального интеллекта (ЭИ) будущего педагога требует обращения к социокультурным вызовам современности. В эпоху постиндустриального развития общества и глобальной цифровой трансформации образования кардинально меняются требования к личности специалиста. Современный социум ожидает от педагога не только высокой профессиональной мобильности и цифровой грамотности, но и способности к глубокому анализу собственных переживаний, а также пониманию эмоциональных состояний окружающих [4]. Для педагогической профессии, являющейся по своей сути преобразующей и коммуникативной, наличие развитого эмоционального интеллекта становится критическим фактором профессиональной самореализации и продуктивности.

Концептуальное поле исследования ЭИ в педагогике характеризуется многообразием подходов. Анализ классических моделей (Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Гоулмана) и отече-

ственных концепций (Д. В. Люсина) позволяет определить эмоциональный интеллект как группу ментальных способностей к осознанию, пониманию и управлению собственными и чужими эмоциями [3, 4]. В структуре этой способности выделяются когнитивный, рефлексивный, поведенческий и коммуникативный компоненты.

Важно подчеркнуть, что в профессионально-педагогическом контексте психологическая категория ЭИ трансформируется в более широкую категорию — эмоциональную компетентность. Н. А. Рыбакова обосновывает, что эмоциональная компетентность педагога — это не просто сумма психологических навыков, а интегративное качество личности, имеющее глубокий внутриличностный аспект [5]. Она включает в себя способность к ценностно-смысловому самоопределению и рефлексии собственных поступков, что позволяет учителю избегать превращения в «функционального транслятора информации» и сохранять субъективно-личностное отношение к каждому ученику [5, 1].

Одной из центральных функций развитого ЭИ является обеспечение профессионального здоровья педагога. Педагогическая деятельность сопряжена с перманентным пребыванием в ситуациях высокого эмоционального напряжения: конфликты с обучающимися, несовпадение оценок с ожиданиями родителей, высокий темп работы и социальная ответственность [4]. С. М. Шингаев и Е. В. Юркова определяют профессиональное здоровье как интегративное свойство личности, позволяющее эффективно справляться с вызовами деятельности без ущерба для психофизиологического состояния [6]. ЭИ выступает здесь как ключевой внутренний ресурс: педагоги, способные осознавать и регулировать свои эмоции, легче сохраняют работоспособность в стрессовых ситуациях, проявляют инициативность и, что самое важное, успешно предотвращают развитие синдрома эмоционального выгорания [4, 6].

Теоретическим обоснованием возможности развития этой компетенции на протяжении всей жизни служит концепция нейропластичности [4]. Исследования подтверждают, что целенаправленные тренировки, концентрация внимания и когнитивно-поведенческие практики способны физически менять структуру и функционирование участков мозга, ответственных за саморегуляцию и эмпатию. Это делает задачу формирования ЭИ в условиях вуза научно обоснованной и практически достижимой.

Особое место в структуре деятельности учителя занимает эмоциональное воспитание обучающихся. Н. В. Ланина рассматривает его как самостоятельную профессиональную компетенцию, необходимую в условиях «эмоционального нездоровья» современного общества, когда дети становятся всё более импульсивными и социально одинокими [1]. Эффективное эмоциональное воспитание требует от педагога способности к «экологичному» проживанию негативных чувств ребенка, навыков активного слушания и помощи обучающемуся в вербализации его эмоций.

Однако эмпирические данные свидетельствуют о наличии серьезных барьеров. Опрос студентов педагогических вузов, проведенный Н. В. Ланиной, показал, что многие будущие учителя сами в детстве сталкивались с деструктивными моделями воспитания: 71% респондентов отметили опыт «наказания молчанием», 64% — критическое сравнение с другими, а 50% — эмоциональное насилие с нарушением личных границ [1]. Студенты с таким бэкграундом остро нуждаются в коррекции собственного эмоционального развития, так как неосознанные стереотипы («культура полезности») часто вытесняют в их будущей практике гуманный, личностно-ориентированный подход («культура достоинства») [1].

Проблема усугубляется тем, что, по данным И. Г. Демидовой, около трети студентов психолого-педагогического профиля имеют низкий или очень низкий уровень ЭИ [3]. Эти учащиеся испытывают трудности с идентификацией собственных чувств, не понимают их причин и не умеют считывать невербальные сигналы окружающих. Более того, исследование на факультетах иностранных языков выявило, что поведенческий компонент ЭИ (навыки управления) значительно отстает от когнитивного (общей осведомленности об эмоциях) [1].

Для преодоления этой ситуации в систему высшего педагогического образования должны быть внедрены программы, основанные на активных методах обучения. О. В. Гука-

ленко выделяет такие приоритетные направления, как «диалог культур», «педагогическое моделирование» и социально-психологические тренинги [2]. Ведущим инструментом формирования ЭИ признается кейс-метод — метод анализа конкретных профессиональных ситуаций [3].

Экспериментальная работа И. Г. Демидовой показала, что использование кейсов в рамках учебного процесса позволяет добиться значительной положительной динамики. Методика обучения включает пять последовательных этапов:

1. Введение в кейс: знакомство с реальной профессиональной ситуацией, насыщенной эмоциональным конфликтом.

2. Анализ ситуации: индивидуальная попытка идентификации эмоций героев и своих собственных реакций на ситуацию. К концу обучения спектр идентифицируемых студентами эмоций (радость, сострадание, тревога, гнев) значительно расширяется [3].

3. Групповая дискуссия: презентация и обсуждение вариантов решений. Здесь студенты тренируют навыки управления эмоциями сокурсников через поддержку и создание позитивной атмосферы [3].

4. Рефлексия: осознание того, какие способы самоконтроля (например, техники дыхания или логическая переоценка) были использованы в процессе обсуждения [3].

5. Подведение итогов: сравнение предложенных решений с экспертными сценариями.

Результаты контрольных экспериментов подтверждают: наиболее динамично при такой работе меняется внутриличностный компонент ЭИ — учащиеся становятся более способными к осознанию причин своих состояний и контролю их внешнего проявления [3].

Нельзя игнорировать и влияние цифровой среды. Большинство студентов (86%) рассматривают виртуальное пространство как основной инструмент коммуникации [2]. Однако медиатизация несет риски редукции невербальных сигналов и снижения числа реальных межличностных контактов. Это делает вузовские программы развития эмпатии и «живой» рефлексии еще более актуальными. Эмоциональный интеллект педагога — это, по сути, «предиктор его профессионализма» [2]. Он позволяет учителю не только сохранять собственную целостность, но и выстраивать продуктивный диалог со всеми участниками образовательного процесса: находить подход к «трудным» ученикам, конструктивно взаимодействовать с родителями и успешно адаптироваться к требованиям профессиональной среды [4, 2]. Формирование ЭИ должно стать сквозной задачей непрерывного педагогического образования.

Библиографические ссылки:

1. Ланина Н.В. Эмоциональное воспитание как профессиональная компетенция будущих педагогов // Психология. – 2018. – С. 304-306.

2. Гукаленко О.В. Развитие эмоционального интеллекта будущих учителей как инструмент повышения качества высшего педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1, № 6 (88). – С. 33-42.

3. Демидова И.Г. Эмоциональный интеллект в структуре компетенций учащихся учреждений профессионального образования психолого-педагогического профиля // Актуальные вопросы психологии и педагогики. – С. 92-101.

4. Саидов З.А., Ярычев Н.У., Локтионова И.А. Эмоциональный интеллект как составляющая коммуникативной компетентности педагога // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 240-243.

5. Рыбакова Н.А. Эмоциональная компетентность педагога: сущностная характеристика // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Том 4. Выпуск 4. – С. 190-195.

6. Шингаев С.М., Юркова Е.В. Эмоциональный интеллект как ресурс профессионального здоровья педагога // Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика. – 2023. – № 5. – С. 55-69.

© Харитонов Д. А., 2026

УДК 371.13/14

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ В ПЕРВЫЕ ГОДА РАБОТЫ

Данил Алексеевич Харитонов
Научный руководитель – Каплёв Евгений Вячеславович

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается проблема эмоционального выгорания молодых педагогов на начальных этапах их профессионального становления. На основе анализа актуальных исследований выделены ключевые факторы и симптомы, способствующие развитию профессиональных кризов у начинающих специалистов. Особое внимание уделяется специфике выгорания с учетом стажа работы, а также психолого-педагогическим моделям и стратегиям профилактики данного синдрома в образовательной среде. Обосновывается необходимость комплексного сопровождения молодых учителей для сохранения их психологического здоровья.

Ключевые слова: *эмоциональное выгорание, молодые учителя, профессиональный кризис, педагогическая деятельность, профилактика выгорания, адаптация, психологическое здоровье.*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF PREVENTING EMOTIONAL BURNOUT IN YOUNG TEACHERS IN THEIR FIRST YEARS OF WORK

Danil Alekseevich Kharitonov
Scientific supervisor: Evgeny V. Kaplev

ReshetnevSiberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

Thearticle examines the problem of emotional burnout among young teachers at the initial stages of their professional development. Based on the analysis of current research, the key factors and symptoms that contribute to the development of professional crises in novice specialists are highlighted. Special attention is paid to the specifics of burnout taking into account work experience, as well as psychological and pedagogical models and strategies for the prevention of this syndrome in the educational environment. The necessity of comprehensive support for young teachers to preserve their psychological health is substantiated.

Keywords: *emotional burnout, young teachers, professional crisis, pedagogical activity, burnout prevention, adaptation, psychological health.*

Теоретическое осмысление проблемы профессионального выгорания в педагогической среде требует обращения к фундаментальным психологическим концепциям. В отечественной науке наиболее признанной является концепция В. В. Бойко, который определяет эмоциональное выгорание как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [2, 5]. Данный процесс носит стадиальный характер и разворачивается через последовательное формирование трех фаз: «Напряжение», «Резистенция» (сопротивление) и «Истощение» [2, 3].

Для молодых педагогов, находящихся на этапе вхождения в профессию, этот защитный механизм часто включается преждевременно, приобретая деструктивные формы. Как

отмечают Е. С. Яковлева и А. М. Плотникова, педагогическая деятельность характеризуется предельной концентрацией факторов стресса: высокой плотностью социальных контактов, ненормированным рабочим графиком, постоянной необходимостью принятия решений в условиях неопределенности и жестким внешним контролем [1, 5].

Особая уязвимость молодых учителей в первые 1-3 года работы обусловлена феноменом «столкновения с реальностью». Начинающий специалист зачастую приходит в школу с идеализированными представлениями о педагогическом процессе, однако сталкивается с необходимостью выполнения огромного объема бюрократической работы, трудностями в управлении дисциплиной и сложностями коммуникации с родителями обучающихся [1, 2]. В исследовании И. В. Воробьевой и А. И. Матвеевой подчеркивается, что именно стаж работы до 5 лет является критическим периодом [3]. Эмпирические данные подтверждают: молодые педагоги демонстрируют высокие показатели по симптомам фазы «Напряжения» (переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой), что свидетельствует об остром протекании профессионального кризиса и первичной адаптации [3].

Анализ факторов, способствующих выгоранию, позволяет разделить их на внешние (организационные) и внутренние (личностные). К внешним факторам А. М. Плотникова относит не только нагрузку, но и отсутствие четкой системы наставничества, конфликты в коллективе и низкий уровень социальной поддержки [1]. Внутренние факторы включают в себя завышенные ожидания, склонность к перфекционизму, низкую эмоциональную устойчивость и несформированность навыков саморегуляции [1, 5].

Для нейтрализации этих факторов Е. В. Корзенкова, Б. К. Джабатырова и Н. Н. Крафт предлагают комплексную модель профилактики профессионального выгорания, ориентированную именно на молодых специалистов [2]. Данная модель базируется на системном подходе и включает в себя несколько взаимосвязанных блоков:

Организационно-управленческий блок: создание в образовательном учреждении психологически безопасной среды. Это подразумевает внедрение программ «мягкого» наставничества, рациональное распределение нагрузки и поощрение инициативы молодых кадров. Важно, чтобы молодой учитель чувствовал право на ошибку и имел возможность получить консультативную помощь без угрозы административных санкций [2].

Личностно-профессиональный блок: развитие профессиональной рефлексии. Профилактика выгорания невозможна без умения педагога осознавать свои эмоциональные состояния и их причины. Молодой учитель должен научиться разделять личную самооценку и профессиональные неудачи, воспринимая последние как зону роста, а не как доказательство профнепригодности [2].

Коммуникативный блок: обучение навыкам конструктивного взаимодействия и разрешения конфликтов. Умение устанавливать границы в общении с родителями и коллегами позволяет значительно снизить эмоциональные затраты педагога [2].

Важным направлением профилактики является использование когнитивно-поведенческих и медитативных техник. Л. Н. Молчанова и соавторы, анализируя опыт профилактики в высшей школе (который успешно адаптируется для среднего звена), указывают на эффективность программ развития осознанности и жизнестойкости [4]. Одной из наиболее перспективных признается программа CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education), направленная на развитие эмоциональных компетенций педагогов. В рамках таких программ молодых учителей обучают техникам релаксации, способам «выхода» из эмоционально напряженных ситуаций и навыкам позитивного перепроживания опыта [4].

Практический инструментарий профилактики, представленный в современных исследованиях, включает в себя следующие методы:

- Тренинги эмоциональной саморегуляции: обучение техникам дыхания, мышечной релаксации и визуализации для снятия острого стресса непосредственно в ходе рабочего дня [1, 5].

- Балинтовские группы: регулярные встречи молодых специалистов для совместного обсуждения сложных профессиональных случаев и получения эмоциональной поддержки от равных (peer-to-peer поддержка) [4].

- Тайм-менеджмент и делегирование: обучение техникам расстановки приоритетов для снижения чувства хронической нехватки времени, которое является одним из главных триггеров фазы «Напряжения» [1].

Особое внимание в профилактике следует уделять физическому здоровью и соблюдению баланса между работой и личной жизнью (work-life balance). Как подчеркивает Е. С. Яковлева, эмоциональное истощение часто является прямым следствием физического переутомления и отсутствия полноценного отдыха [5]. Формирование у молодого специалиста установки на ценность собственного здоровья является фундаментом его профессионального долголетия.

Таким образом, профилактика эмоционального выгорания молодых учителей в первые годы работы должна носить комплексный, проактивный характер. Она не может сводиться к разовым психологическим консультациям, а должна быть интегрирована в саму структуру жизни образовательной организации через систему наставничества, обучение навыкам саморегуляции и формирование корпоративной культуры психологической поддержки. Сохранение психологического здоровья начинающего педагога – это залог не только его личного благополучия, но и качества образования в целом [2, 3, 4].

Библиографические ссылки:

1. Плотникова, А. М. Факторы профессионального выгорания педагогов в образовательных учреждениях // Вестник науки. - 2024. - № 1 (70). - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-professionalnogo-vygoraniya-pedagogov-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah.

2. Корзенкова Е. В., Джабатырова Б. К., Крафт Н. Н. Модель профилактики профессионального выгорания молодых учителей // Вестник Майкопского государственного технологического университета. - 2023. - Т. 15, № 1. - С. 77-84. - DOI: 10.47370/2078-1024-2023-15-1-77-84.

3. Воробьева И. В., Матвеева А. И. Особенности эмоционального выгорания педагогов разных образовательных организаций с учетом возраста и стажа работы // Перспективы науки и образования. - 2025. - С. 88-100.

4. Молчанова Л. Н., Кузнецова А. А., Касьянова К. В. Профилактика эмоционального выгорания молодых преподавателей высшей школы // Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал. - 2024. - № 4 (41). - DOI: 10.21626/j-chr/2024-4(41)/6.

5. Яковлева, Е. С. Симптом эмоционального выгорания педагога: причины, последствия, профилактика // Скиф. Вопросы студенческой науки. - 2019. - № 5-1 (33). - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/simptom-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagoga-prichiny-posledstviya-profilaktika.

© Харитонов Д. А., 2026

УДК 37.015.3:159.955

ПРОБЛЕМА КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ И ПУТИ АДАПТАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Владислав Евгеньевич Цыванеко
Научный руководитель – Каплёв Евгений Вячеславович

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматривается феномен клипового мышления у современных подростков, сформированный под воздействием цифровой среды и интернет-пространства. Анализируются особенности когнитивных процессов поколения Z, влияние «экранной культуры» на успеваемость и умственную работоспособность. Предлагаются практические рекомендации и пути адаптации учебного материала с учетом специфики восприятия информации учащимися с выраженными признаками клипового мышления.

Ключевые слова: *клиповое мышление, подростки, цифровая образовательная среда, адаптация учебного материала, интернет-зависимость, когнитивное развитие.*

THE PROBLEM OF CLIP THINKING IN MODERN TEENAGERS AND WAYS TO ADAPT EDUCATIONAL MATERIAL

Vladislav Evgenievich Tsyvanenko
Scientific supervisor: Evgeny V. Kaplev

ReshetnevSiberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

Thearticle examines the phenomenon of clip thinking in modern adolescents, formed under the influence of the digital environment and the Internet space. The features of cognitive processes of Generation Z, the impact of "screen culture" on academic performance and mental performance are analyzed. Practical recommendations and ways of adapting educational material are proposed, taking into account the specifics of information perception by students with pronounced signs of clip thinking.

Keywords: *clip thinking, teenagers, digital educational environment, adaptation of educational material, internet addiction, cognitive development.*

Феномен клипового мышления представляет собой закономерный результат глубокой трансформации информационной среды, в которой происходит социализация современного подрастающего поколения. Как отмечает В. А. Дмитриева, переход от традиционной книжной культуры к экранной радикально изменил способы получения и переработки данных, заменив линейное, последовательное восприятие фрагментарным и мозаичным [2]. В условиях избыточности информационных потоков психика подростка вырабатывает специфические механизмы защиты, которые Ю. А. Дутко и Е. В. Беловол характеризуют как способность к быстрому переключению между стимулами при одновременном снижении глубины их осмысления [3]. Эта особенность, получившая название «цифрового когнитивного стиля», диктует новые правила взаимодействия субъекта с реальностью, где приоритет отдается скорости и визуальной наглядности, а не системности и логической строгости.

Одной из центральных проблем, связанных с данным феноменом, является прямая корреляция между временем, проводимым в цифровом пространстве, и изменениями в структуре познавательных процессов. Ю. Э. Макаревская и И. В. Митрофанов в своем исследовании указывают на то, что длительное пребывание в сети Интернет способствует формированию интернет-зависимого поведения, которое, в свою очередь, закрепляет механизмы клипового мышления как доминирующие [1]. Подростки, привыкшие к формату коротких сообщений и видеороликов, начинают испытывать значительные трудности при необходимости работать с объемными текстами или сложными теоретическими конструкциями. Это подтверждается данными Е. С. Богомоловой и К. А. Лангуева, которые зафиксировали снижение показателей умственной работоспособности и способности к длительной концентрации внимания у учащихся, активно погруженных в цифровую среду [4].

Влияние клипового мышления наиболее ярко проявляется в академической успеваемости по дисциплинам, требующим выстраивания длинных логических цепей и пространственного воображения. Поучительным в этом контексте является исследование М. А. Рябовой, посвященное изучению успеваемости восьмиклассников по геометрии [6]. Автор подчеркивает, что учащиеся с выраженными признаками клипового мышления часто оказываются неспособны воспроизвести доказательство теоремы в его целостности, поскольку их восприятие «выхватывает» лишь отдельные элементы чертежа или условия задачи, не связывая их в единую систему. Как отмечает исследователь, именно геометрия становится «лакмусовой бумажкой», проявляющей дефицит системного мышления у подростков цифровой эпохи [6]. Таким образом, традиционная методика преподавания, основанная на дедуктивном методе и текстоцентричности, входит в острое противоречие с когнитивными привычками современных школьников.

Адаптация учебного материала в таких условиях требует перехода от простой трансляции знаний к созданию динамичной и многомерной образовательной среды. А. А. Вербицкий в рамках теории контекстного обучения обосновывает необходимость придания учебной информации личностного смысла через моделирование профессиональных или жизненных ситуаций [5]. С точки зрения адаптации под клиповое мышление, это означает, что учебный материал должен подаваться не в виде изолированных фактов, а как инструмент решения конкретной задачи. Переход от учебной деятельности к квазипрофессиональной позволяет вовлечь подростка в процесс через узнаваемые смысловые контексты, что компенсирует фрагментарность восприятия [5].

При этом решающее значение приобретает визуализация информации. Как подчеркивает В. А. Дмитриева, для «цифровых аборигенов» визуальный образ является первичным по отношению к слову, поэтому использование инфографики, интеллект-карт и мультимедийных презентаций становится обязательным условием удержания внимания [2]. Это подтверждается и в работах Е. С. Богомоловой, указывающей на необходимость «упаковки» сложных смыслов в наглядные формы, которые легче считываются клиповым сознанием [4]. Визуализация в данном случае выступает не просто как иллюстрация, а как каркас для последующего выстраивания логических связей.

Важным направлением трансформации учебного контента является его структурирование по принципу микрообучения. Вместо длительных монологов преподавателя учебный процесс должен быть разбит на короткие циклы, каждый из которых включает в себя постановку проблемы, поиск информации и немедленную практическую проверку. По мнению Ю. А. Дутко и Е. В. Беловол, такая дискретность подачи материала соответствует естественному ритму работы клипового мышления, позволяя подростку эффективно усваивать знания без риска быстрой утомляемости [3]. Однако педагогическая задача здесь заключается не только в том, чтобы «подстроиться» под ученика, но и в том, чтобы постепенно развивать у него навыки системного анализа. Это достигается через упражнения на классификацию, поиск скрытых связей и реконструкцию целостного текста из разрозненных фрагментов.

Проблема клипового мышления также тесно переплетается с вопросами когнитивной гигиены и безопасности в цифровой среде. Исследования Ю. Э. Макаревской и И. В. Митрофанова демонстрируют, что бесконтрольное потребление контента ведет к когнитивной перегрузке, которая блокирует механизмы перехода информации из кратковременной памяти в долговременную [1]. В связи с этим адаптация учебного материала должна включать в себя обучение подростков методам фильтрации данных и критической оценки источников. Как справедливо замечает В. А. Дмитриева, в эпоху «информационного шума» умение выделять главное становится ключевой метакомпетенцией [2]. Преподаватель в этой системе перестает быть единственным носителем истины и становится наставником, который помогает учащемуся собирать «пазл» знаний из разрозненных информационных блоков.

Подводя итог анализу путей адаптации, следует отметить, что эффективное обучение в цифровую эпоху невозможно без признания того факта, что мозг современного подростка функционирует иначе, чем мозг его предшественников. Как отмечают Е. С. Богомолова и К. А. Лангуев, образовательная система должна найти баланс между использованием преимуществ цифровых технологий и сохранением классических интеллектуальных практик [4]. Использование контекстного подхода, предложенного А. А. Вербицким [5], в сочетании с визуализацией и интерактивностью, позволяет превратить фрагментарность клипового мышления в ресурс для развития многозадачности и оперативного поиска решений. При этом, как подчеркивает М. А. Рябова, критически важно не упрощать содержание предметов до уровня «клипа», а адаптировать форму его подачи, сохраняя академическую глубину и логическую последовательность обучения [6]. Школа должна сохранить за собой роль института, формирующего фундаментальную картину мира, адаптируя дидактический инструментарий к вызовам информационной цивилизации.

Библиографические ссылки:

1. Макаревская, Ю. Э. Интернет-зависимое поведение и типы мышления подростков / Ю. Э. Макаревская, И. В. Митрофанов // Гуманизация образования. – 2025. – №3. – С. 14–26.

2. Дмитриева, В. А. Социально-психологический анализ «клипового мышления» активных пользователей сети Интернет как феномена современности / В. А. Дмитриева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2021. – № 202. – С. 151–161.

3. Дутко, Ю. А. Особенности формирования мышления личности в цифровой среде (сравнительный анализ поколений) / Ю. А. Дутко, Е. В. Беловол // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2020. – Т. 6, №1. – С. 78–92.

4. Богомолова, Е. С. Влияние цифровой среды на мышление и умственную работоспособность учащихся / Е. С. Богомолова, К. А. Лангуев // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021). – 2021.

5. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Просвещение, 2001. – 538 с.

6. Рябова, М. А. Успеваемость по геометрии учащихся 8-х классов с признаками «клипового мышления» / М. А. Рябова // Психология человека в образовании. – 2022. – Т. 4, № 1. – С. 5–20.

© Цываненко В. Е., 2026

УДК 159.9

ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ПОДРОСТКОВ

Анна Андреевна Черкашина, Дмитрий Николаевич Девятловский

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье рассматриваются возможности танцевально-двигательной терапии (ТДТ) как метода коррекции эмоциональных нарушений у подростков. Анализируются теоретические основы ТДТ, механизмы её влияния на эмоциональную регуляцию, возрастные особенности подросткового периода, создающие предпосылки для применения телесно-ориентированных подходов. Обосновывается эффективность ТДТ в снижении тревожности, агрессивности, улучшении эмоционального фона и развитии навыков саморегуляции у подростков.

Ключевые слова: *танцевально-двигательная терапия, подростки, эмоциональная сфера, коррекция, тревожность, саморегуляция, телесная осознанность.*

DANCE AND MOVEMENT THERAPY AS A METHOD OF EMOTIONAL CORRECTION IN ADOLESCENTS

Anna Andreevna Cherkashina, Dmitry Nikolaevich Devyatlovsky

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article examines the possibilities of dance movement therapy (DMT) as a method of correcting emotional disorders in adolescents. The theoretical foundations of DMT, mechanisms of its influence on emotional regulation, age-related features of adolescence that create prerequisites for the use of body-oriented approaches are analyzed. The effectiveness of DMT in reducing anxiety, aggressiveness, improving emotional background and developing self-regulation skills in adolescents is substantiated.

Keywords: *dance movement therapy, adolescents, emotional sphere, correction, anxiety, self-regulation, body awareness.*

Подростковый возраст является одним из наиболее сложных и критических периодов в развитии человека. Он характеризуется интенсивными физиологическими изменениями, гормональной перестройкой, формированием самосознания, поиском идентичности, изменением социальной ситуации развития. Именно в этом возрасте наблюдается повышенная уязвимость к стрессам, эмоциональная нестабильность, склонность к импульсивным реакциям, что создаёт предпосылки для развития тревожных, депрессивных состояний, агрессивного поведения и других форм эмоциональной дезадаптации[4].

Современные исследования свидетельствуют о росте эмоциональных нарушений среди подростков. По данным различных источников, от 20% до 40% подростков испытывают клинически значимые симптомы тревожности и депрессии. При этом традиционные вербальные методы психотерапии часто оказываются недостаточно эффективными в работе с данной возрастной группой в силу недоверия к взрослым, склонности к интеллектуализации, сопротивления самораскрытию. В связи с этим возрастает интерес к невербальным, телесно-

ориентированным методам коррекции, среди которых особое место занимает танцевально-двигательная терапия (ТДТ) [3].

Эмоциональная сфера личности представляет собой сложноорганизованную многоуровневую систему, интегрирующую различные формы эмоционального реагирования. Под эмоциональной регуляцией понимается способность личности влиять на собственные эмоциональные переживания: инициировать желательные эмоции, модифицировать нежелательные, управлять интенсивностью и продолжительностью эмоциональных состояний. В подростковом возрасте регуляторные способности находятся в стадии становления, что делает этот период особенно сензитивным для целенаправленного формирования навыков эмоциональной саморегуляции [4].

Телесно-ориентированные методы саморегуляции основаны на фундаментальной взаимосвязи телесных и психических процессов. Дыхательные упражнения, мышечная релаксация, работа с мышечными зажимами, двигательные и танцевальные практики позволяют воздействовать на эмоциональное состояние через телесный канал[2]. Дыхание как уникальная функция, способная осуществляться как автоматически, так и произвольно, является эффективным инструментом саморегуляции. Медленное диафрагмальное дыхание активирует парасимпатическую нервную систему, способствуя снижению тревожности и общего психоэмоционального напряжения[6].

Танцевально-двигательная терапия представляет собой направление психотерапии, использующее движение и танец в качестве основного инструмента психологической работы. Фундаментальный принцип ТДТ - признание неразрывной связи между телесными процессами и психическим опытом человека. Тело рассматривается не как пассивный контейнер психики, но как активный участник формирования эмоциональных переживаний, когнитивных процессов, межличностных отношений [3].

История становления ТДТ восходит к середине XX века. Мэриан Чейс, работая в госпитале Святой Элизабет с пациентами с шизофренией, обнаружила, что ритмическое движение способствует установлению контакта, снижению тревожности, улучшению социального взаимодействия [11]. Мэри Уайтхаус разработала метод «аутентичного движения» - спонтанного движения, исходящего из внутренних импульсов, что создаёт пространство для исследования бессознательного материала и развития телесной осознанности [11, с. 115].

Теоретические основания ТДТ многослойны. Психоаналитическая традиция (концепция «мышечного панциря» В. Райха) рассматривает телесные паттерны как воплощение бессознательных конфликтов и защитных механизмов. Гуманистическая психология акцентирует творческий потенциал и самоактуализацию. Экзистенциальная философия (феноменология тела М. Мерло-Понти) трактует тело как первичную форму присутствия в мире. Теория привязанности подчёркивает значение ранних телесных диалогов для формирования аффективной регуляции[8].

Основные принципы ТДТ включают: холистический подход (единство тела, разума, эмоций), творческое самовыражение через движение, процессуальность, использование групповой динамики, развитие телесной осознанности, работу в настоящем моменте, уважение к индивидуальности движенческого стиля. Эти принципы создают безопасную среду для исследования телесного и эмоционального опыта [9].

Особого внимания заслуживает применение ТДТ в работе с подростками. Данный возраст характеризуется рядом специфических особенностей, делающих телесно-ориентированный подход особенно актуальным. Во-первых, в подростковом возрасте происходят интенсивные телесные изменения, которые нередко становятся источником тревоги, стыда, недовольства собой. ТДТ помогает сформировать позитивный образ тела, принять свою изменяющуюся телесность. Во-вторых, подростки часто испытывают трудности в вербализации эмоциональных состояний, предпочитая выражать их через действие. Движение становится естественным и доступным каналом самовыражения [12].

В-третьих, подростковый возраст характеризуется повышенной значимостью группового взаимодействия. Групповая форма ТДТ создаёт условия для невербальной коммуникации, развития эмпатии, получения опыта принятия и поддержки со стороны сверстников. В-четвёртых, творческий, игровой характер занятий снижает сопротивление и защитные механизмы, повышает мотивацию участия. В-пятых, ТДТ позволяет безопасно выражать интенсивные эмоции (гнев, страх), которые в подростковом возрасте часто носят взрывной характер, через движение, а не через деструктивные формы поведения [12].

На психологическом уровне ТДТ способствует развитию телесной осознанности - способности замечать и интерпретировать телесные ощущения. Телесная осознанность является ключевым компонентом эмоциональной регуляции, поскольку эмоции всегда имеют телесное измерение (изменения дыхания, мышечное напряжение). Подростки, развившие телесную осознанность, лучше распознают ранние признаки стресса и тревожности, что позволяет применять регуляторные стратегии на более ранних стадиях [13].

Катарсис - освобождение подавленных эмоций через экспрессию - является важным терапевтическим фактором ТДТ. Подростки нередко склонны подавлять «неприемлемые» эмоции (гнев, страх, печаль) или, напротив, выражать их импульсивно и деструктивно. ТДТ создаёт безопасное пространство для выражения широкого спектра эмоций через движение, что приводит к эмоциональной разрядке и снижению внутреннего напряжения [10].

Развитие символизации - способности выражать внутренний опыт через символические формы - особенно важно для подростков, чьи эмоциональные переживания часто носят смутный, недифференцированный характер. В ТДТ абстрактные эмоциональные состояния воплощаются в конкретных движенческих образах, что делает их более доступными для осознания и проработки. Подросток, испытывающий смутную тревогу, может обнаружить, что его движения стали мелкими, зажатыми. Изменение движенческого паттерна приводит к изменению эмоционального состояния [1].

Расширение движенческого репертуара в ТДТ способствует большей эмоциональной гибкости. Каждый человек имеет привычные паттерны движения, соответствующие его личностной структуре. Некоторые подростки склонны к сжатым, контролируемым движениям (подавление), другие - к хаотичным, неструктурированным (трудности саморегуляции). Освоение новых качеств движения - лёгкости, силы, плавности, резкости - позволяет расширить эмоциональный репертуар, развить способность переключаться между различными состояниями [2].

Социальное взаимодействие в групповой ТДТ обладает мощным коррекционным потенциалом. Синхронное движение с другими активирует систему зеркальных нейронов, создаёт ощущение эмоционального резонанса, принадлежности, поддержки. Исследования показывают, что синхронное движение повышает просоциальное поведение, эмпатию, групповую сплочённость. Для подростков, часто испытывающих одиночество, социальную изоляцию или, напротив, конформное подчинение группе, опыт невербального взаимодействия является ценным [12].

Развитие навыков осознанности (mindfulness) через ТДТ также способствует эмоциональной регуляции. Осознанное движение требует полного присутствия в настоящем моменте, внимания к телесным ощущениям, дыханию. Это противодействует руминации - навязчивому мысленному прокручиванию негативных событий, характерному для подростковой тревожности и депрессии. Фокусировка на телесном опыте «здесь и сейчас» прерывает цикл тревожных мыслей, снижает реактивность [13].

Работа с образом тела имеет особую значимость для подростков, многие из которых испытывают неудовлетворённость своим телом. Негативный образ тела связан с низкой самооценкой, депрессией, расстройствами пищевого поведения. ТДТ предлагает недирективный, принимающий подход к телу, фокусируясь не на соответствии эстетическим стандартам, а на функциональности, экспрессивности, удовольствии от движения. Подростки учатся воспринимать своё тело как источник позитивных ощущений, а не объект оценки [7].

Эмпирические исследования эффективности ТДТ для подростков демонстрируют обнадёживающие результаты. В исследовании С. Кох и коллег участие в программе ТДТ привело к значимому снижению симптомов тревожности и депрессии у подростков, улучшению социального функционирования[13]. В работе Х. Пейн было показано повышение эмоционального интеллекта и развитие навыков совладания со стрессом у участников подростковых групп ТДТ [12]. Метаанализы подтверждают положительное влияние ТДТ на психологическое благополучие различных групп участников, включая подростковую популяцию [14].

Особенно перспективным представляется применение ТДТ в работе с подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации: с посттравматическими стрессовыми расстройствами, с поведенческими нарушениями, с расстройствами пищевого поведения. Травматический опыт часто закрепляется на телесном уровне в виде хронических напряжений, диссоциативных проявлений, нарушений схемы тела. ТДТ, работая непосредственно с телесными паттернами, позволяет проработать травматический материал, который недоступен вербальной терапии[11].

Программа ТДТ для подростков должна учитывать возрастные особенности и выстраиваться с соблюдением определённых принципов. Занятия целесообразно проводить в малых группах (8-12 человек) с учётом возрастной гомогенности (разница не более 2–3 лет). Рекомендуемая продолжительность курса – 8-12 недель с частотой 1-2 раза в неделю, длительность занятия – 60-90 минут. Особое внимание следует уделять созданию безопасной атмосферы, установлению групповых правил (конфиденциальность, уважение границ, право сказать «нет»), постепенному введению упражнений на телесный контакт.

Тематическая структура программы может включать следующие блоки: знакомство и развитие доверия (установление контакта, исследование пространства, простые двигательные игры); развитие телесной осознанности (сканирование тела, дыхательные практики, осознанное движение); работа с эмоциями (выражение базовых эмоций через движение, трансформация эмоциональных состояний); межличностное взаимодействие (зеркалирование, синхронизация, групповая импровизация); интеграция и завершение (создание личного двигательного «словаря» ресурсных движений, обсуждение способов применения навыков в повседневной жизни) [14].

Методические рекомендации по работе с подростками включают: использование современной, значимой для них музыки (при сохранении терапевтической направленности); включение элементов игры и соревнования (в ограниченных дозах); поддержание баланса между структурой и свободой; активное использование метафор и образов; особое внимание к гендерной динамике (группы могут быть как смешанными, так и раздельными в зависимости от задач); подготовка к сепарации и завершению работы [9].

Таким образом, танцевально-двигательная терапия представляет собой эффективное и теоретически обоснованное средство коррекции эмоциональной сферы у подростков. Комплексное воздействие на нейрофизиологическом, психологическом и социальном уровнях позволяет снизить уровень тревожности и агрессивности, улучшить эмоциональный фон, развить навыки саморегуляции, сформировать позитивный образ тела, повысить самооценку и социальную компетентность. Необходимы дальнейшие исследования для уточнения оптимальных форматов и продолжительности программ, адаптированных для различных подгрупп подростков (с учётом возраста, пола, характера эмоциональных нарушений). ТДТ может быть рекомендована для внедрения в практику работы психологических служб образовательных учреждений, центров психолого-педагогической поддержки, реабилитационных центров для подростков.

Библиографические ссылки:

1. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с. – Текст: непосредственный;

2. Бирюкова, И.В. Танцевально-двигательная терапия: тело как зеркало души / И.В. Бирюкова. - Журнал практической психологии. — 2019. — № 3. — С. 78–92. — Текст: непосредственный.

3. Гиршон, А.Е. Танцевально-двигательная терапия: теория и практика / А.Е. Гиршон. - Санкт-Петербург: Речь, 2018. — 256 с. — Текст: непосредственный.

4. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. — Санкт-Петербург: Питер, 2017. — 783 с. — Текст: непосредственный.

5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — Москва: Смысл; Академия, 2005. — 352 с. — Текст: непосредственный.

6. Лоуэн, А. Психология тела: биоэнергетический анализ тела / А. Лоуэн. — Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2017. — 256 с. — Текст: непосредственный.

7. Моросанова, В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова — Москва: Наука, 2010. — 519 с. — Текст: непосредственный.

8. Райх, В. Анализ личности / В. Райх — Москва: КСП+, 1999. — 448 с. — Текст: непосредственный.

9. Шкурко, Т.А. Танцевально-экспрессивный тренинг / Т.А. Шкурко — Санкт-Петербург: Речь, 2008. — 256 с. — Текст: непосредственный.

10. Bernstein, B. Dance movement therapy: a creative psychotherapeutic approach // The Arts in Psychotherapy. — 2019. — Vol. 64. — P. 12–18. — Текст: непосредственный.

11. Levy, F.J. Dance movement therapy: a healing art. — Reston: American Alliance for Health, 2020. — 384 p. — Текст: непосредственный.

12. Payne, H. Dance movement therapy: theory, research and practice. — London: Routledge, 2017. — 256 p. — Текст: непосредственный.

13. Koch, S.C., Mehl, L., Sobanski, E., Sieber, M., Fuchs, T. Fixing the mirrors: a feasibility study of the effects of dance movement therapy on young adults with social anxiety disorder // The Arts in Psychotherapy. — 2015. — Vol. 46. — P. 1–10. — Текст: непосредственный.

14. Goodill, S.W. An introduction to medical dance/movement therapy: health care in motion. — London: Jessica Kingsley Publishers, 2018. — 256 p. — Текст: непосредственный.

©Черкашина А.А., Девятловский Д.Н., 2026

УДК 377.031

ПРИМЕНЕНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ЗАНЯТИЯХ В СПО ДЛЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Алина Владимировна Шалова, Наталия Юльевна Кожухова

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева

В данной статье исследуется вопрос использования искусственного интеллекта на занятиях в учреждениях среднего профессионального образования. Искусственный интеллект является действенным методом организации продуктивной и самостоятельной работы на занятиях для персонализации обучения.

Ключевые слова: *искусственный интеллект, персонализация обучения, СПО.*

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS TO PERSONALIZE LEARNING

Alina Vladimirovna Shalova, Natalia Yulievna Kozhukhova

ReshetnevSiberian State University of Science and Technology

This article explores the use of artificial intelligence in secondary vocational education classes. Artificial intelligence is an effective method for organizing productive and independent work in classes to personalize learning.

Keywords: artificial intelligence, personalized learning, and software as a service.

В двадцать первом веке или по-другому,в эпоху цифровых технологий, происходит интенсивное внедрение разных технологий, включая искусственный интеллект (ИИ) в разные сферы жизни людей, облегчая и значительно автоматизируя, и улучшая процессы решения разных задач.

На данный момент возможности искусственного интеллекта в анализе больших данных (BigData), прогнозировании и распознавании образов делают его эффективным инструментом для повышения качества и продуктивности в разных сферах жизни человека, в особенности образование[1].

В соответствии с Указом Президента РФ от 10 октября 2019 года №490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» утверждена Национальная стратегия, направленная на ускоренное развитие ИИ-технологий до 2030 года, которая акцентирует внимание на научных исследованиях, расширении доступа к ресурсам и совершенствовании системы подготовки кадров, где, в пункте 22, в частности, упоминается:«Использование технологий искусственного интеллекта в социальной сфере способствует созданию условий для улучшения уровня жизни населения, в том числе за счетповышения качества услуг в сфере образования (включая адаптацию образовательного процесса к потребностям обучающихся и потребностям рынка труда, системный анализ показателей эффективности обучения для оптимизации профессиональной ориентации и раннего выявления детей с выдающимися способностями, автоматизацию оценки качества знаний и анализа информации о результатах обучения)...». То есть, уже на Федеральном уровне определяется необходимость использования современных разработок в области искусственного интеллекта для повышения качества образования [2].

Среднее профессиональное образование (СПО) — это вид образования, направленный на подготовку человека к выполнению конкретной профессиональной деятельности, главной целью которого является освоение практических навыков и получение рабочей профессии.

Программы среднего профессионального образования позволяют получить новую профессию, освоить рабочую специальность, повысить квалификацию, а также пройти профессиональную переподготовку. В средних профессиональных образованиях в основном акцент делается на практических навыках.

Уже сегоднясреднее профессионально образование находится в процессе инновационного переформирования. Происходит внедрение искусственного интеллекта во все типы уроков и используется на разных дисциплинах. Искусственный интеллект не только позволяет использовать все многообразие образовательных ресурсов Российской электронной школы, но также помогает облегчить педагогам подготовку к занятиям в поиске интересного и наглядного материала, объясняя обучающимся сложный материал понятным для них языком[3].

Персонализированное обучение – это подход в образовании, при котором содержание, темп и методы обучения адаптируются под индивидуальные особенности и потребности каждого ученика.

В отличие от традиционного, «унифицированного» обучения, где всем учащимся предлагается одинаковый материал и задания, персонализация ставит в центр внимания индивидуальные навыки, интересы и цели обучающихся. Цель такого подхода – обеспечить более глубокое усвоение знаний и вовлеченность, давая каждому ученику возможность учиться тем способом и в том темпе, который подходит ему лучше всего.

За последние годы персонализированное обучение из концепции превратилось в одну из центральных практик и целей образовательных реформ. Многие школы и вузы по всему миру начали внедрять элементы персонализации: от адаптивных обучающих систем до индивидуальных учебных планов.

Сегодня многие издательства, например, «Просвещение» или «Академия-Медиа» предоставляют бесплатный доступ к электронным версиям учебно-методических комплексов, входящих в федеральный перечень Министерства образования. Конечно, о полноценном использовании искусственного интеллекта речь не идёт, но изучение принципов ИИ, машинного обучения, больших данных, интернет-безопасности, адаптированных для старших школьников, подходят и для студентов среднего профессионального образования. Для этого возможно применение Всероссийского образовательного проекта «Урок цифры». Московской электронной школы, Учи.ру, Фоксфорд, InternetUrok.ru, онлайн-школы Skyeng, а также весь накопленный опыт и возможности ресурса Союза «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)»[1].

Многие школы включают в образовательный курс информатики ознакомительные уроки по ИИ, а университеты широко применяют технологии больших данных.

Некоторые программы контролируют поведение учащихся, оценивают тесты и эссе, распознают ошибки в произношении слов и предлагают варианты исправления.существуют онлайн-курсы по искусственному интеллекту (ИИ).

Технологии ИИприменяются в автоматизированном контроле образовательных учреждений. Например, некоторые школы и университетыобъединяют ИИ с технологиями больших данных, чтобы следить за посещением (очных и дистанционных) занятий и выполнением заданий учащимися. Модерация группового обучения позволяет набирать группы учащихся с одинаковым уровнем знаний, анализировать дискуссии между людьми и обозначать моменты, когда участники отходят от темы[3].

Интеллектуальные обучающие системы (intelligentlearningsystem) — это программы, симулирующие поведение преподавателя. Они могут проверять уровень знаний обучающихся, анализируя их ответы, давать отзывы и составлять персонализированные планы обучения.

При внедрении в сферу образования у ИИ две основные задачи:

1. Генерация изображений и текстов. ИИ интеллект способен помочь в составлении задач, учебных материалов, иллюстраций к текстам.

2. Работа со звуком и видео. Виртуальные помощники помогают создавать необычные видеоэффекты для вовлечения в процесс обучения.

Технологии ИИ могут использоваться для моделирования реальных рабочих ситуаций, с которыми студенты столкнутся в своей профессии, например:

— в технических специальностях ИИ помогает моделировать процессы проектирования, ремонта или управления оборудованием;

— в медицинских колледжах виртуальные симуляторы на основе ИИ позволяют отрабатывать навыки диагностики и лечения;

— в сфере обслуживания чат-боты и виртуальные ассистенты могут использоваться для тренировки коммуникативных навыков.

Такие инструменты позволяют обучающимся получать практический опыт в безопасной среде, что повышает их уверенность и готовность к реальной работе.

Использование искусственного интеллекта в образовании идёт медленно, но верно, как и его цифровизация. Это неизбежно. Для того, чтобы оставаться конкурентоспособными на рынке труда в будущем. Обучающимся, и преподавателям нужно много трудиться, развиваться и идти в ногу со временем и развитием новых появляющихся технологий. Но эти усилия не напрасны: получить качественное образование, приобрести цифровую компетентность, не бояться современных достижений науки, уметь развиваться самостоятельно, работать в равной степени эффективно как на рабочем месте, так и в удалённом формате - вот те ответы на требования современной жизни, которые может дать успешный обучающийся. Основная цель педагога - постоянно заинтересовывать, развивать, обучать и воспитывать обучающегося, мотивируя его применять полученные знания, умения и навыки уже сейчас.

Из всего вышесказанного можно выявить дальнейшие перспективы внедрения цифровых технологий и ИИ в образовательный процессов СПО[3]:

1. Повсеместное использование ИИ-тьюторов.

Уже сейчас есть цифровой помощник почти у каждого человека, но в ближайшие годы произойдет увеличение у каждого ученика своего персонального цифрового помощника для обучения – своеобразного ИИ-репетитора.

Появление больших языковых моделей (LLM) открывает возможность индивидуализированного наставничества. ИИ-системы способны отвечать на вопросы обучающимся, давать развернутые объяснения, подстраиваться под уровень понимания. В будущем такие тьюторы на базе ИИ станут еще более продвинутыми, обеспечивая one-on-one обучение в масштабе.Как отмечает компания Moodle, развитие ИИ сулит «индивидуальную поддержку каждому обучающемуся на всем протяжении его учебного пути», дополняя (но не заменяя) учителя.

2. *Виртуальное обучение без границ.*

С каждым годом образование становится все более глобальным и мобильным, требующим гибкости. С дальнейшим развитием место и время обучения перестанут быть серьезным барьером для обучения. Виртуальные классы будут обновляться, расширяться, и такая расширенная реальность позволит обучающимся с разным точек мира учиться всем вместе, при этом получая индивидуальную поддержку.

В перспективе же виртуальная и дополненная реальность (VR/AR) достигнут такого уровня, что дистанционное присутствие почти не будет уступать физическому. Это означает, что принцип «учись где угодно и когда удобно» станет основой персонализированного обучения.

3. Непрерывное и пожизненное обучение.

Быстрые изменения на рынке труда и в технологии требуют постоянного обновления навыков. Персонализированное обучение станет важной частью профессиональной жизни

взрослых. Образование перестанет быть привязанным к возрасту: 40- или 50-летний специалист сможет с помощью ИИ-платформы составить персональный план освоения новой профессии или улучшения навыков, а затем следовать ему, получая рекомендации, курсы и практические задачи, оптимально подобранные под его опыт.

4. Коллаборативная персонализация.

Интересной тенденцией является соединение индивидуального и группово-ориентированного обучения. Персонализированное обучение будущего вовсе не означает изоляцию каждого «в своем пузыре».Наоборот, прогнозируется рост персонализированных коллективных форм, когда ученики работают над проектами в малых группах, сформированных с учетом интересов или стилевых предпочтений каждого, чтобы все могли максимально раскрыться.

5. Эгалитарность и инклюзивность.

Одним из ключевых направлений развития становится превращение персонализированного обучения в инструмент повышения справедливости и инклюзивности в образовании. Несмотря на текущие опасения по поводу усиления разрыва из-за технологий — не у всех есть доступ к ним, не все учебные заведения готовы их внедрять — уже через 20 лет ожидается преодоление этих барьеров. Персонализированные системы проектируются с учётом разнообразия обучающихся: правильно сконструированные ИИ-решения способны минимизировать предвзятость и обеспечить каждому ученику необходимую поддержку, независимо от его возможностей.

Подводя итог, ближайшие 10–20 лет в образовании будут определяться усилением индивидуализации. Персонализированные подходы превратятся из набора разрозненных методик в ключевой принцип, основанный на технологиях ИИ и других инновациях.

Образовательный процесс обретёт большую гибкость, непрерывность, адаптивность и ориентацию на личность, чем ранее. Тем не менее реализация таких тенденций потребует решения множества вызовов — от технических (масштабируемость решений на базе ИИ, обеспечение кибербезопасности) до организационных (переподготовка педагогов, модернизация учебных планов) и этических аспектов[3].

Достоинства использования ИИ в образовании[4]:

— персонализация образовательных траекторий. ИИ анализирует уровень знаний, темп обучения, предпочтения и интересы студента, адаптируя программу под его потребности. Например, если студент испытывает трудности с определённой темой, система может предложить дополнительные материалы и упражнения, а если быстро усваивает материал — более сложные задания или переход к новой теме;

— адаптивное обучение. Алгоритмы анализируют успехи и ошибки студента, его темп работы и поведение, чтобы выдавать задания оптимальной сложности. Это повышает мотивацию и успеваемость. Исследования показывают, что адаптивное обучение на базе ИИ может улучшать результаты тестов на 62% по сравнению с традиционным подходом;

— автоматизация рутинных задач. ИИ освобождает время преподавателей для более важных аспектов обучения — взаимодействия с обучающимися, разработки учебных материалов, анализа данных. Например, ИИ-сервисы могут мгновенно оценивать тесты и эссе, что снижает нагрузку на педагогов;

— повышение доступности образования. Онлайн-платформы с ИИ-тьюторами позволяют студентам из удалённых регионов получать образование, а голосовые помощники помогают людям с ограниченными возможностями;

— развитие навыков. Работа с ИИ стимулирует креативность, командное взаимодействие, критическое мышление;

— объективность оценки. ИИ-аналитика минимизирует субъективность при проверке расчётов и анализе данных.

Недостаткииспользования ИИ в образовании[4]:

— снижение роли преподавателя. *Есть риск замены живого общения на безэмоциональные алгоритмы, что может привести к потере наставничества — ключевого элемента в СПО;*

— технические и финансовые барьеры. Не все учреждения СПО могут позволить себе VR-оборудование или подписки на ИИ-платформы. Существует зависимость от интернета и техники;

— ошибки алгоритмов и этические вопросы. В ответах нейросетей могут встречаться «галлюцинации» — недостоверная информация. ИИ может некорректно оценивать творческие работы (например, в дизайне или кулинарии). Требуется жёсткий контроль за сбором и обработкой данных об обучающихся;

— риск списывания. Есть опасность, что студенты будут полностью делегировать выполнение учебных заданий нейросетям, что затруднит приобретение новых навыков;

— технологический барьер. Часть преподавателей испытывает сложности с освоением новых сервисов из-за недостатка цифровой грамотности;

— ограниченность ресурсов. Многие профессиональные ИИ-инструменты требуют платной подписки, что затрудняет массовое применение;

— риск шаблонности. Без должного контроля студенты могут копировать ИИ-решения без понимания логики, что снижает глубину освоения материала;

— вопросы этики и авторского права. Использование сгенерированного контента требует разъяснения норм цитирования и ответственности за результаты;

— не у всех обучающихся есть стабильный доступ к высокоскоростному интернету или современным устройствам.

Из всей представленной информации можно сделать вывод, что искусственный интеллект развивается с каждым днем и активно внедряется в разные сферы жизни людей.

Так же нужно не забывать, что искусственный интеллект(ИИ) становится стратегическим ресурсом модернизации среднего профессионального образования. Как было сказано в работе, на государственном уровне (Указ Президента РФ №490) закреплена необходимость внедрения ИИ для повышения качества образования, включая адаптацию процесса к потребностям обучающихся. Искусственный интеллект в СПО — это не замена педагога, а мощный инструмент, который при грамотном и этичном использовании способен сделать образование более доступным, гибким и ориентированным на личность, но требует системного подхода, повышения цифровой компетентности преподавателей и решения организационно-технических проблем.

Библиографические ссылки:

1. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года от 10 октября 2019 г. № 490. - URL http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731 (дата обращения: 17.04.2026).

2. Указ Президента Российской Федерации №490 от 10.10.2019 г. «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». - URL http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731 (дата обращения: 17.04.2026)

3. Искусственный интеллект в образовании: инструменты, вызовы и перспективы для студентов и преподавателей СПО.–URL: https://apni.ru/article/13825-iskusstvennyj-intellekt-v-obrazovanii-instrumenty-vyzovy-i-perspektivy-dlya-studentov-i-prepodavatelej-spo?ysclid=mo2vcpxi6z249180267 (Дата обращения 17.04.2026))

4. Искусственный интеллект в высшем и среднем профессиональном образовании: преимущества и вызовы. -URL: https://www.teacherjournal.ru/categories/6/articles/14512?ysclid=mo2tgfjdfc408432041 (Дата обращения: 17.04.2026)

© Шалова А.В., Кожухова Н. Ю., 2026

УДК 371

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ 3D МОДЕЛИРОВАНИЯ И ПЕЧАТИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Элла Юрьевна Шаповалова

Южный Федеральный университет, г. Ростов-на-Дону Российская Федерация

В статье рассматриваются особенности 3 D моделирования и печати в дополнительном образовании как современное развитие трехмерного моделирования и аддитивного производства открывает новые возможности для проектирования и изготовления моделей. Несмотря на ряд преимуществ и широкие перспективы применения, использование метода 3 D печати сталкивается с рядом проблем, определенных спецификой процессов формирования моделей и физическими свойствами материалов.

Ключевые слова: *пространственное моделирование, 3D печать, пространственное мышление, проектная деятельность*

STUDYING THE FEATURES OF 3D MODELING AND PRINTING IN CONTINUING EDUCATION

Ella Yuryevna Shapovalova

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation.

This article examines the specifics of 3D modeling and printing in supplementary education, as modern developments in 3D modeling and additive manufacturing open up new possibilities for the design and production of models. Despite a number of advantages and broad application potential, the use of 3D printing faces a number of challenges, specific processes for forming models and the physical properties of materials.

Keywords: *spatial modeling, 3D printing, spatial thinking, project-based activities.*

Современное развитие технологий трехмерного моделирования и аддитивного производства открывает новые возможности для проектирования и изготовления изделий практически любой сложности. Аддитивные технологии, включая и 3 D печать, активно внедряются практически во все отрасли, не исключая образование. Это обусловлено уникальностью процесса создания объектов путем послойного нанесения материала, позволяя реализовывать идеи и проекты. Материально-техническая база большинства образовательных организаций пополняется приобретением новшества - 3D принтеров и программного обеспечения 3D моделирования. Такое инновационное решение способствуют развитию творческих способностей учащихся, развивая критическое мышление и формируя инженерные и цифровые компетентности.

В дополнительном образовании все чаще внедряются программы 3 D моделирования и 3 D печати, что способствует формированию у обучающихся навыков визуализации сложных геометрических форм и конструкций. Ряд преимуществ применения 3D технологий, таких как предоставление возможности самостоятельного создания физических объектов, что повышает интерес обучающихся к учебным предметам математики, физики, информатики, а также формирование практических навыков и расширение возможностей проектной деятельности, становятся значимым фактором повышения эффективности учебного процесса.

Интеграция аддитивных технологий в образовательный процесс открывает уникальные возможности для развития ключевых компетенций обучающихся XXI века:

Развитие пространственного мышления. Исследования в области когнитивной психологии показывают, что пространственные способности являются одним из наиболее значимых предикторов успешности в STEM-дисциплинах (наука, технология, инженерия, математика). Процесс создания 3D-модели требует от обучающегося постоянного мысленного вращения объекта, анализа его взаимного расположения в пространстве, понимания взаимосвязи между двумерными проекциями и трехмерной формой.

Формирование инженерных компетенций. Работа с 3D-моделированием и печатью знакомит обучающихся с полным циклом инженерной деятельности: от идеи и концептуального проектирования через создание цифровой модели и технологическую подготовку производства к изготовлению физического прототипа и его тестированию. Обучающиеся осваивают основы конструирования, учатся учитывать технологические ограничения, развивают навыки решения технических задач.

Развитие творческих способностей. 3D-печать предоставляет уникальную возможность материализации творческих идей. Обучающиеся получают возможность создавать объекты, которые невозможно изготовить традиционными методами: сложные решетчатые структуры, подвижные механизмы в сборе, персонализированные изделия. Это стимулирует творческое мышление, поощряет экспериментирование и поиск нестандартных решений.

Формирование цифровых компетенций. В процессе обучения 3D-технологиям обучающиеся осваивают широкий спектр программного обеспечения: от простых онлайн-редакторов до профессиональных CAD-систем, программы для слайсинга (подготовки моделей к печати), программное обеспечение для управления 3D-принтером. Формируются навыки работы с цифровыми файлами различных форматов (STL, OBJ, STEP, AMF), понимания принципов цифрового производства.

Воспитание исследовательской культуры. 3D-печать по своей природе является исследовательской деятельностью: каждый проект требует выдвижения гипотез, планирования эксперимента, анализа результатов и внесения корректив. Обучающиеся учатся работать с переменными параметрами (температура печати, скорость, заполнение), анализировать влияние каждого параметра на качество результата, делать выводы на основе эмпирических данных.

К сожалению, на ряду с преимуществами существуют и недостатки активного освоения 3D технологий, среди которых:

1. Для эффективной интеграции инновационных технологий необходима подготовка квалифицированного состава педагогов, которые владеют достаточными компетенциями в сфере цифрового моделирования, и несмотря на растущий интерес к данным технологиям, сталкиваемся с тем, что недостаточно методик и подходов к обучению преподавателей, работающих с разной возрастной категорией обучающихся.

2. Необходимо разработать научно обоснованные подходы к организации занятий по 3D моделированию и печати, обеспечивающих формирование цифровых компетентностей согласно возрастной группы.

3. финансово - материальные ограничения. Для приобретения качественного оборудования образовательные организации сталкиваются с проблемой финансирования, что создает неравенство возможностей образовательных учреждений.

4. Большинство образовательных организаций не готовы предоставить рабочее место для безопасной эксплуатации высокотехнологичного оборудования.

Был проведен детальный сравнительный анализ наиболее распространенных программных продуктов для трехмерного моделирования с точки зрения их применимости в учреждениях дополнительного образования. Критериями сравнения выступали: стоимость лицензии, сложность освоения, возрастные ограничения, языковая локализация, функциональные возможности, требования к оборудованию, наличие методической поддержки, возможности экспорта в форматы для 3D-печати.

Таблица №1

Рассматриваемые программы КОМПАС 3D, AutoCad 3D, BlocksCad

Параметры	КОМПАС-3D Home	AutoCAD 3D	BlocksCAD
Тип лицензии	Авторская, бесплатная для образования (лицензия на 1 год)	Авторская, платная, есть бесплатная версия для студентов	Открытая (GPLv3), полностью бесплатная
Сложность освоения	Средняя/Высокая (требуется 20-40 часов на базовое освоение)	Высокая (требуется 40-60 часов на базовое освоение)	Низкая (достаточно 4-8 часов для начала работы)
Рекомендуемый возраст	14+ лет (старшие классы, студенты СПО и ВО)	16+ лет (студенты, специалисты)	8+ лет (начальная и основная школа)
Русский язык	Полная поддержка (разработчик — российская компания АСКОН)	Полная поддержка (локализованная версия)	Частичная поддержка (интерфейс на английском, есть русификаторы от сообщества)
Основное назначение	Параметрическое твердотельное моделирование, инженерная графика, конструкторская документация	Черчение, архитектурное и инженерное 3D-моделирование, проектирование зданий и сооружений	Блочное программирование 3D-объектов, обучение основам параметрического моделирования
Поддерживаемые форматы экспорта	STL, STEP, IGES, Parasolid, ACIS	STL, DWG, DXF, STEP, IGES, OBJ	STL, OpenSCAD (.scad), OBJ
Требования к оборудованию	Процессор от 2 ГГц, ОЗУ 8 ГБ, видеопамять 1 ГБ, место на диске 5 ГБ	Процессор от 2.5 ГГц, ОЗУ 16 ГБ, видеопамять 4 ГБ, место на диске 10 ГБ	Процессор от 1.5 ГГц, ОЗУ 4 ГБ, видеопамять 512 МБ, место на диске 500 МБ
Методическая поддержка	Высокий уровень: учебники, видеокурсы, методические пособия на русском языке, техподдержка	Высокий уровень: обширная документация, форумы, учебные материалы (преимущественно на английском)	Средний уровень: документация на сайте, сообщество пользователей, образовательные ресурсы
Интеграция с 3D-печатью	Встроенные инструменты проверки моделей, экспорт в STL, совместимость с основными слайсерами	Встроенные инструменты анализа, экспорт в STL, интеграция с AutodeskNetfabb	Онлайн-платформа с интеграцией слайсера, прямой экспорт для печати
Преимущества для образования	Российское ПО, соответствие ЕСКД, бесплатная лицензия для образовательных организаций, развитая методическая база	Профессиональный стандарт, широкие возможности, востребованность на рынке труда	Низкий порог входа, визуальная наглядность, возможность быстрого получения результата, кросс-платформенность
Недостатки для образования	Высокий порог входа для младших школьников, избыточный функционал для простых задач	Высокая стоимость коммерческой лицензии, избыточная сложность для школьного образования, высокие требования к ПК	Ограниченный функционал, невозможность создания сложных органических форм, зависимость от браузера

Библиографические ссылки:

1. Григорьев С.В., Аносов А.В. Аддитивные технологии: учебное пособие для вузов. — Москва: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2022. — 320 с. — ISBN 978-5-7038-5847-3.

2. Бурков А.В. 3D-печать в образовании: методические рекомендации для преподавателей и педагогов дополнительного образования. — Санкт-Петербург: Издательство «Лань», 2023. — 156 с. — ISBN 978-5-8114-9234-1.

3. Краснов Ю.М. Основы 3D-моделирования и прототипирования: учебник для вузов. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательский центр «Академия», 2023. — 288 с. — ISBN 978-5-4468-1234-7.

4. Петров В.И., Смирнова Е.А. Цифровые технологии в образовании: монография. — Москва: ИНФРА-М, 2023. — 240 с. — (Научная мысль). — ISBN 978-5-16-018234-9.

5. Кузнецов А.А. Формирование пространственного мышления средствами 3D-моделирования у обучающихся основной школы // Педагогика и просвещение. — 2024. — № 2. — С. 45-58. — DOI 10.25136/2409-8736.2024.2.12345.

6. Лебедева М.В. Аддитивные технологии в школьном образовании: практика и перспективы // Информатика и образование. — 2023. — № 4. — С. 23-31. — ISSN 0234-0453.

7. Иванов И.И. Прототипирование и технологии 3D-печати. Программные и аппаратные решения для аддитивного производства: учебное пособие. — Москва: Издательство «Технологии», 2023. — 256 с. — ISBN 978-5-907234-56-8.

8. Сидоров А.Н. Исследование тенденций развития аддитивных технологий в Российской Федерации: аналитический доклад. — Москва: Российская академия наук, 2024. — 184 с. — ISBN 978-5-907567-23-1.

9. Александров К.Н. Современные тенденции развития аддитивных технологий в мировой экономике // Инновационные технологии. — 2024. — № 1. — С. 11-25. — ISSN 2311-5459.

@ Шаповалова Э.Ю., 2026

УДК 378

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Юлия Евгеньевна Шелегова, Елена Анатольевна Мухамедвалеева

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Российская Федерация

В статье исследуется роль учебной мотивации как главного фактора, влияющего на успеваемость студентов. В теоретической части анализируются психолого-педагогические аспекты мотивации. Кроме того, рассматриваются зарубежные теории. Особое внимание уделено возрастным и структурным особенностям мотивации студентов. В практической части представлены результаты исследования, проведенного на группе из 20 студентов СибГУ им. М.Ф. Решетнева с применением методики «Краткая шкала академической мотивации (ШАМ)». Выявлена четкая зависимость между познавательным интересом и успеваемостью: студенты с внутренней мотивацией показывают лучшие результаты, тогда как отсутствие мотивации приводит к академическим неудачам. Альтернативных закономерностей не обнаружено.

Ключевые слова:*учебная мотивация, академическая успеваемость, студенческий возраст.*

THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC PERFORMANCE AND STUDENT MOTIVATION

Yuliya E. Shelegova, Elena A. Mukhamedvaleeva
Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russian Federation

The article explores the role of academic motivation as a key factor influencing students' academic performance. The theoretical part analyzes the psychological and pedagogical aspects of motivation. Additionally, it examines foreign theories. Special attention is given to the age-related and structural features of students' motivation. The practical part presents the results of a study conducted on a group of 20 students at SibFU named after M.F. Reshetnev using the "Brief Academic Motivation Scale (BAMS)" methodology. A clear relationship between cognitive interest and academic performance has been identified: students with internal motivation show better results, while a lack of motivation leads to academic failures. No alternative patterns have been found.

Keywords: *academic motivation, academic performance, student age.*

Вопрос учебной мотивации занимает одно из ключевых мест в педагогической психологии, так как именно мотивация является стартовым фактором любой познавательной деятельности, влияя на её направленность, интенсивность, длительность и эффективность. Современная образовательная среда, насыщенная большим объёмом информации и активно использующая цифровые технологии, предъявляет исследователям особые требования: с каждым новым этапом обучения у учащихся снижается мотивация к учёбе, что проявляется в уменьшении познавательного интереса, формальном выполнении заданий и стремлении к высоким оценкам в ущерб глубокому усвоению материала. Особенно актуальна эта проблема в вузах, где переход от школьного контроля к самостоятельной организации учебного процесса требует от студентов зрелой и устойчивой мотивации.

Цель нашего исследования — изучить связь между академической успеваемостью и мотивацией к учёбе у студентов. Мы выдвинули гипотезу, что более высокий уровень познавательного интереса способствует достижению лучших учебных результатов.

В научном понимании мотивация представляет собой сложную, многоуровневую и динамичную структуру побуждений, охватывающую потребности, мотивы, цели, интересы, стремления и ценности человека. Фундаментальный принцип А.Н. Леонтьева гласит, что сознание не предшествует деятельности, а формируется в процессе ее выполнения [1]. Деятельность же, по Леонтьеву, определяется целью и мотивом. Ключевым вкладом ученого стало объяснение того, как потребность обретает мотивирующую силу: она становится мотивом только при наличии конкретного предмета, способного ее удовлетворить. В контексте образования это означает, что успешное обучение возможно лишь тогда, когда учебная задача обретает для ученика личную значимость.

Л.И. Божович, развивая свои концепции, выделила два основных типа учебных мотивов: познавательные, связанные с стремлением к новым знаниям, и социальные, обусловленные желанием занять определённое место в коллективе и получить одобрение окружающих [2]. Соотношение этих мотивов изменяется с возрастом: у первоклассников доминирует социальный мотив «быть школьником», к третьему классу возрастает значимость мнения сверстников, а познавательные интересы трансформируются из случайных в устойчивые.

А.К. Маркова провела детальный анализ структуры учебных мотивов, введя термин «учебный смысл» [6]. В своей классификации она разделила мотивы на две основные группы: познавательные, связанные непосредственно с процессом обучения, и социальные, обусловленные потребностью в межличностном общении. Кроме того, исследователь выделила три типа мотивации: аморфный, характеризующийся необходимостью внешней стимуляции; широкий, проявляющийся в интересе к множеству предметов без глубокого погружения; и стержневой, выражающийся в глубоком увлечении одним или двумя предметами. По мнению автора, оптимальной является широкая мотивация с фокусом на конкретную область знаний.

Исследованием природы познавательного интереса занималась Г.И. Щукина, предложившая модель его развития, включающую четыре этапа: от первичного любопытства и любознательности к собственно познавательному интересу, завершаясь теоретическим интересом. Последний представляет собой вершину развития, когда усвоенные теоретические знания трансформируются в основу для дальнейшего исследования [13]. Параллельно, П.М. Якобсон ввел концепцию «отрицательной мотивации», описывающую побуждения, связанные с избеганием нежелательных последствий. Эти мотивы, даже при наличии внешнего давления, играют значительную роль в управлении поведением [15].

Среди зарубежных теорий можно выделить три ключевых направления. Бихевиоризм, представленный Б.Ф. Скиннером, объясняет поведение через историю подкреплений и подчеркивает важность регулярной обратной связи в процессе обучения [4]. Гуманистическая психология А. Маслоу акцентирует внимание на том, что познавательные потребности становятся актуальными лишь после удовлетворения базовых потребностей, таких как безопасность, принадлежность и уважение [4]. Когнитивный подход, включающий теорию атрибуции Б. Вайнера и теорию самоэффективности А. Бандуры, изучает влияние внутренних ментальных процессов на регулирование поведения.

Теория самодетерминации (СДТ), разработанная Э. Деси и Р. Райаном в 1985 году, объединила эти идеи, утверждая, что для поддержания мотивации необходимо удовлетворение трех основных психологических потребностей: компетентности (чувство собственной эффективности в достижении целей), автономии (ощущение себя инициатором своих действий) и взаимосвязи (чувство принадлежности и связи с другими) [11]. Когда эти потребности удовлетворяются, возникает внутренняя мотивация — стремление заниматься деятельностью ради самого интереса к ней. В образовательной сфере это подразумевает создание таких условий, при которых учащиеся ощущают себя компетентными (благодаря адекватным

заданиям), автономными (через возможность выбора) и связанными с окружающими (через позитивные взаимоотношения). Теория контроля и значимости эмоций достижения Р. Пекруна дополняет данный подход, показывая, как эмоции (например, радость, тревога, скука), возникающие из оценки уровня контроля над деятельностью и её значимости, влияют на учебные результаты [11].

Период студенчества (от 17 до 25 лет) представляет собой важный этап в формировании профессиональной идентичности. По мнению С.А. Пакулиной, мотивация студентов является изменчивым процессом, который развивается через осмысление предыдущего опыта [12]. Она выделяет три временные категории мотивов: мотивы, связанные с поступлением в вуз (ориентированные на прошлое), текущие мотивы, связанные с настоящей деятельностью, и профессиональные мотивы, направленные в будущее. Если профессиональные мотивы ослабевают, а на первый план выходят мотивы настоящего, это может свидетельствовать о кризисе в процессе профессионального развития.

В рамках своей теории Е.П. Ильин уделяет особое внимание процессуальным и психофизиологическим составляющим [5]. Он структурирует студенческую мотивацию по трем направлениям: формирование центрального мотивационного ядра, определяющего баланс между долгом и желанием; соотношение внешней и внутренней мотивации, демонстрирующее способность к усвоению внешних требований; и дифференциально-психофизиологический аспект, исследующий влияние индивидуальных особенностей нервной системы и уровня тревожности на эффективность учебной деятельности.

А.К. Маркова, рассматривая мотивацию студентов, обращает внимание на процесс перехода от познавательных мотивов к профессионально-ценностным [10]. Она выделяет четыре ключевых изменения: перестройку уровней мотивации — от узко направленных познавательных интересов к мотивам самообразования; явление «сдвига мотива на цель», когда учебная задача становится главным смыслообразующим фактором; различие между реально действующими и лишь осознаваемыми («знаемыми») мотивами, что является основной проблемой студенческого возраста; а также качественные характеристики зрелой мотивации, включающие избирательность, устойчивость и эффективность.

Исследователи сходятся во мнении о ключевой роли мотивации в профессиональной подготовке. В. Сулима считает, что мотивация является фундаментом, на котором строятся когнитивные и деятельностные аспекты готовности [14]. О.А. Королева подчеркивает, что внутренняя мотивация критически важна для успешного обучения, и призывает преподавателей адаптировать подходы к группам, учитывая их индивидуальные характеристики [8]. Исследование С.Е. Чиркиной выявило, что первокурсники стремятся к профессиональному росту, однако к третьему курсу преобладает стремление к получению диплома [16]. При этом, хотя студенты декларируют внутренние мотивы, на практике чаще проявляются внешние.

Согласно немецкому исследованию У. Вилькесманна и его коллег, академическая мотивация студентов определяется двумя ключевыми факторами: возрастом и жизненным опытом, что указывает на более высокую вовлеченность взрослых учащихся, а также ожидаемым уровнем дохода по выбранной специальности, демонстрируя прямую корреляцию между потенциальной заработной платой и прилагаемыми усилиями в обучении [7]. Таким образом, результаты исследования акцентируют внимание на значимости как личностной зрелости, так и прагматичного экономического подхода.

Проведенное теоретическое исследование выявило, что учебная мотивация студентов является многогранной, изменчивой и структурированной системой. Она объединяет в себе накопленный опыт, текущие стимулы и будущие профессиональные устремления. Центральное значение для достижения успеха имеет внутренняя мотивация к познанию, которая способствует более глубокому освоению материала и повышает сопротивляемость к препятствиям.

Исследование, направленное на проверку связи между познавательным интересом и академической успеваемостью, было проведено среди 20 студентов СибГУ им. М.Ф. Решетнева. Для диагностики использовалась "Краткая шкала академической мотивации (ШАМ)" (Гордеева, Сычев, Осин). Эта методика позволяет определить преобладающий тип мотивации к обучению: внутреннюю (основанную на познавательном интересе и удовольствии от процесса), внешнюю положительную (ориентированную на ценность будущих результатов), внешнюю отрицательную (направленную на избегание неприятностей) и амотивацию (отсутствие побуждений к учебе). Шкала содержит 16 утверждений, оцениваемых по 5-балльной шкале. Успеваемость студентов определялась по их среднему баллу за последнюю сессию.

По результатам методики «Краткая шкала академической мотивации, ШАМ» выборка разделилась на два основных лагеря: у 35% студентов (7 человек) ведущей является познавательная мотивация — они учатся ради самого процесса узнавания нового, и у 35% (7 человек) доминирует экстернальная мотивация — эти студенты учатся только потому, что надо сдать экзамен, и после снятия внешнего контроля знания улетучиваются. Еще 20% выборки (4 человека) находятся в кризисном состоянии амотивации, полностью утратив смысл и интерес к учебе. Оставшиеся 10% (2 человека) движимы мотивацией достижения — им важен формальный успех и статус, поэтому их высокая успеваемость держится на амбициях, а не на внутреннем интересе.

Далее мы сопоставили средний балл каждого студента с доминирующим типом мотивации по ШАМ. При сопоставлении результатов мы выяснили, что существует прямая связь между познавательным интересом и успеваемостью. Самые высокие баллы (43,8–45,8) — исключительно у студентов с внутренней познавательной мотивацией, их успех рождается из удовольствия от процесса обучения. Студенты с внешней мотивацией упираются в «потолок» около 40 баллов и не могут его преодолеть. Зона провала (ниже 35, вплоть до 23,6) занята студентами с амотивацией, полностью утратившими интерес к учебе. Статистических исключений нет: ни один мотивированный познанием студент не учится плохо, и ни один немотивированный — хорошо.

Анализ успеваемости показал прямую зависимость от типа мотивации. Высокие результаты демонстрируют только студенты, увлеченные самим процессом познания. Те, кто учится под внешним давлением, достигают определенного уровня, но не могут его превзойти. Студенты, потерявшие интерес к учебе, оказываются в числе отстающих. Связь между мотивацией и успеваемостью неоспорима: глубокий интерес к знаниям ведет к хорошей учебе, а отсутствие осмысленной мотивации делает ее невозможной.

На основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы о том, что главным предсказателем академической успеваемости является внутренняя познавательная мотивация. Студенты, увлеченные самим процессом обучения, демонстрируют самые высокие результаты. Внешняя мотивация (положительная или отрицательная) обеспечивает лишь удовлетворительный уровень успеваемости и ограничивает потенциал роста. Знания, полученные под влиянием внешних факторов, быстро утрачиваются при исчезновении стимула. Амотивация, характеризующаяся отсутствием интереса и понимания цели обучения, закономерно приводит к академической неуспешности и требует целенаправленного психолого-педагогического вмешательства. Полученные данные не только подтверждают теоретические положения о доминирующей роли внутренней мотивации, но и имеют значительную практическую ценность для разработки образовательных стратегий. Для эффективного стимулирования студенческой мотивации рекомендуется внедрять формирующее оценивание и прозрачные критерии оценки учебных достижений и создавать образовательную среду, которая удовлетворяет базовые психологические потребности студентов в компетентности, автономии и взаимосвязи. Такой подход позволит переориентировать обучение со статуса обязанности на личный, внутренне мотивированный путь самосовершенствования. Полученные данные не только подкрепляют существующие теории о значимости внутренней мотивации,

но и предоставляют ценные инструменты для создания эффективных образовательных программ. Для эффективного стимулирования студенческой мотивации необходимо внедрять формирующее оценивание с четкими критериями, а также формировать образовательную среду, которая удовлетворяет базовые психологические потребности студентов в ощущении компетентности, возможности выбора и связи с другими. Это позволит студентам воспринимать учебу не как повинность, а как личный, внутренне мотивированный путь к самосовершенствованию.

Библиографические ссылки:

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2005.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008.
3. Бугрименко А.Г. Мотивация учебной деятельности студентов // Психология обучения. – 2019. – № 4. – С. 45–52.
4. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл, 2015.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2011.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 2013.
7. Wilkesmann U., Fischer H., Virgillito A. Academic motivation of students in Germany // Higher Education. – 2012. – Vol. 64. – P. 295–311.
8. Королева О.А. Специфика учебной мотивации студентов разных форм обучения // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 6. – С. 33–38.
9. Пакулина С.А. Мотивация учебной деятельности студентов: психолого-педагогический аспект // Образование и наука. – 2018. – Т. 20. – № 2. – С. 67–84
10. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 2016.
11. Deci E.L., Ryan R.M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. – N.Y.: Guilford Press, 2017.
12. Пакулина С.А. Динамика учебной мотивации студентов вуза // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2017. – № 186. – С. 56–63.
13. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 2018.
14. Сулима В. Профессиональная мотивация как фактор подготовки конкурентоспособного специалиста // Almamater. – 2019. – № 8. – С. 22–27.
15. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 2019.
16. Чиркина С.Е. Мотивация учебной деятельности студентов: гендерный и возрастной аспекты // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3. – С. 90–96.

@ Мухамедвалеева Е.А., Шелегова Ю.Е., 2026

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аболина Елена Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент, СибГУ им. М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, РФ.

Азарникова Арина Александровна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, РФ.

Алексеева Алина Александровна - студент 2 курса Сибирского федерального университета, г. Красноярск, РФ

Алексеева Анастасия Алексеевна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Алексейцева Софья Дмитриевна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Алябьева Елена Владимировна, студент 1 курса,институт социального инжиниринга, кафедра психологии, педагогики и социальной работы, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Бевза Ульяна Валерьевна, магистрант 1 курса, группа SZ-M25Б, образовательная программа 44.04.02 Психолого-педагогическое образование – Опека и попечительство в отношении несовершеннолетних. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, воспитатель КГБУ СО психоневрологический интернат для детей «Подсолнух» г. Красноярска, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Белякович Вероника Сергеевна, студент 1 курса магистратуры, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, РФ.

Бикташева Алина Евгеньевна, магистрант, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Богданов Вячеслав Владимирович, доцент, СибГУ им. М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, РФ, директор ООО «Управление качеством жизни», г. Красноярск, РФ.

Большакова Виктория Александровна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Бородина Кристина Андреевна, студентка магистратуры Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, РФ.

Бузырева Елена Геннадьевна, директор гимназии №295 Фрунзенского района, г. Санкт-Петербург, РФ.

Величко Вера Петровна, магистрант 1 курса, СибГУ им. М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, РФ.

Вершинина Мария Валерьевна, магистрант 1 курса, группа SZ-M25Б, образовательная программа 44.04.02 Психолого-педагогическое образование – Опека и попечительство в отношении несовершеннолетних. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, специалист по социальной работе КГБУ СО «КЦСОН «Дивногорский» г. Дивногорск, РФ.

Витковская Елена Васильевна, студентка, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, РФ.

Гаврилова Яна Витальевна, студентка 3-го курса, Сибирский государственный университет науки и технологий им ак. М.Ф.Решетнева.

Гареева Расима Радулевна, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, РФ.

Герасимов Сергей Васильевич, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Грязнова Елена Николаевна, студент четвертого курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Гудовский Игорь Витальевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Девятловский Дмитрий Николаевич, доктор педагогических наук, доцент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Денисов Александр Владимирович, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Донская Ульяна Сергеевна, АПП, ЮФУ «Южный Федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, РФ

Жаворонкова Ирина Евгеньевна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Жданова Татьяна Анатольевна, магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, РФ.

Журавель Дарья Вадимовна, студент 1 курса, СибГУ им. М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, РФ.

Журавлев Игорь Александрович, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Зайцева Алина Ивановна, Магистрант, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, РФ.

Замешаев Артем Глебович, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Иванов Сергей Меркурьевич, кандидат педагогических наук, доцент, Автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский институт современного академического образования», г. Москва, РФ.

Иванова Алена Владимировна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Иванова Яна Вячеславовна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Ивашова Ольга Николаевна, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, г. Москва, РФ.

Ильина Елена Викторовна, магистрат, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ

Карашева Алина Евгеньевна, студентка четвертого курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Картамышев Даниил Евгеньевич, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Катальников Георгий Александрович,студент четвертого курса, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Каур Вера, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Кибиткина Полина Александровна студент четвертого курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Кожухова Наталия Юльевна, доцент, кандидат технических наук, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Козурман Марина Владимировна, студентка 3-го курса кафедры мастерства актера, Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского, г. Красноярск, РФ.

Козырь Татьяна Алексеевна – магистрант 1 курса направления 44.04.04. «Профессиональное обучение (по отраслям)», Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, РФ.

Колягина Вероника Александровна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Колпакова Юлия Андреевна, доцент кафедры социально-гуманитарных наук и истории искусств, Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского, г. Красноярск, РФ.

Конанчук Диана Вячеславовна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Корнилов Богдан Денисович, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Костюк Станислав Владимирович, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Котова Светлана Аркадьевна, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, РФ.

Кузнецова Юлия Викторовна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Куликова Ольга Сергеевна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, РФ.

Летунова Ольга Владимировна, кандидат философских наук, доцент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Ливак Наталия Степановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Лимонникова Екатерина Сергеевна, студент 4 курса, СибГУ им. М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, РФ.

Липасова Дарья Васильевна, студентка 1-го курса кафедры сольного пения и оперной подготовки, Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского, г. Красноярск, РФ.

Литвинова Анастасия Денисовна, студентка, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, РФ.

Литовских Кристина Вадимовна, магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, РФ.

Логунова Ольга Викторовна, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы, к.п.н., Сибирский государственный университет науки и технологий им. М.Ф. Решетнева, РФ.

Лосев Михаил Игоревич, студент 3-го курса кафедры истории музыки, преподаватель колледжа, Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского, г. Красноярск, РФ.

Максимова Дарья Сергеевна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, г. Красноярск, РФ.

Малофеева Алина Вячеславовна, студент 2-го курса бакалавриата, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева.

Марценко Виктория Ринатовна, студент 2-го курса бакалавриата, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева.

Мизонова Екатерина Дмитриевна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Мирошниченко Андрей Владимирович, магистр 2 курса гр. МПО 24-01, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Мирошниченко Ирина Николаевна, старший преподаватель, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Митина Галина Владимировна, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, РФ.

Монахова Лира Юльевна, доктор педагогических наук, доцент, Военная академия связи, г. Санкт-Петербург, РФ.

Мороз Вадим Максимович, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Морозова Анастасия Андреевна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Мухамедвалеева Елена Анатольевна, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы, к.п.н., доцент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Недозрелов Даниил Романович, магистрант 1 курса, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Непомнящих Вероника Викторовна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Неретина АнастасияВладимировна, студентка четвертого курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Никандрова Анастасия Владимировна, магистрант 2 курса, Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, РФ.

Никитенко Юлия Александровна, старший преподаватель, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, РФ.

Новичук Ксения Николаевна, студент магистрант кафедры психологии, педагогики и социальной работы Института социального инжиниринга (ИСИ) по направлению «Консультативная психология», Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, РФ.

Оганнисян Л.А., канд. пед. наук, доцент, АПП, ЮФУ «Южный Федеральный университет»,г. Ростов-на-Дону, РФ

Олимжонова Карина Улугбековна,магистрант 1 курса направления 44.4.04 Профессиональное обучения (по отраслям), Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Орлова Валерия Николаевна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Панина Татьяна Семеновна, доктор педагогических наук, профессор, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования им. А.М. Тулеева, г. Кемерово, РФ.

Пасечкина Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, РФ.

Пахомова Елена Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, Российская государственная специализированная академия искусств, г. Москва, РФ.

Петрова Елизавета Сергеевна, студентка, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, РФ.

Петрулевич Павел Николаевич, студент 3-го курса кафедры мастерства актера, Сибирский государственный институт искусств имени Дмитрия Хворостовского, г. Красноярск, РФ.

Повидайко Наталья Вадимовна, магистрант, 1 курс, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Полковникова Татьяна Михайловна, аспирант, АНО ВО «Московский Международный университет», г. Москва, РФ

Портнягина Анастасия Михайловна, старший преподаватель кафедры психологии, педагогики и социальной работы, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Постников Александр Юрьевич, магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, РФ.

Присягина Анастасия Сергеевна - магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, РФ

Роснянский Степан Юрьевич, магистрант Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Рубцова Марина Евгеньевна, студентка первого курса группы БПХ25-01 направления 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) направленностьПромышленные технологии, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Савельева Дарья Владимировна, научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, РФ.

Самарина Татьяна Алексеевна, магистрант СибГУ им. М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, РФ.

Секретова Екатерина Сергеевна, учитель начальных классов, зам. директора по УВР гимназии №295 Фрунзенского района, г. Санкт-Петербург, РФ.

Семенова Наталья Валерьевна, кандидат педагогических наук, преподаватель, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова, г. Тюмень, РФ.

Ситдиков Дамир Ильдарович, студент 1 курса магистратуры, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, РФ.

Смирная Анастасия Андреевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики и социальной работы, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Смирнова Анастасия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии, КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, РФ.

Смоляков Максим Алексеевич, студент КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, РФ.

Степанова Инга Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, РФ.

Судаева Амалия Максимовна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Тарасевич Артём Вячеславович, магистрант, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Тароева Екатерина Сергеевна, студентка, Сибирский федеральный университет, г.Красноярск, РФ.

Терентьев Никита Николаевич, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Томилова Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Томилова Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ

Фролова Яна Андреевна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Фуряева Татьяна Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноряск, РФ.

Хайтбаева Туймегул Зуфар кизи, магистрант РГПУ им. А.И. Герцена (филиал в г. Ташкент)

Харитонов Данил Алексеевич, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Цуцкарев Герман Михайлович, студент четвертого курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Цываненко Владислав Евгеньевич, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Чащина Анна Александровна, кандидат философских наук, доцент Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России/ Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, РФ

Черкашина Анна Андреевна,студентка четвертого курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Чугуев Артем Артемович, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Шалова Алина Владимировна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Шаповалова Элла Юрьевна, Магистрант 1 года обучения по направлению «Педагогическое образование: Инновационные процессы и технологии в сфере образования» ФГАОУ ВО Южный Федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Шатаева Ева Владимировна, магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноряск, РФ;

Шелегова Юлия Евгеньевна, студент, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Шукайло Олеся Ивановна, магистрант, ФГОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, РФ

Шуляк Глеб Олегович, студент четвертого курса направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Юртаева Лариса Владимировна, кандидат технических наук, доцент кафедры машин и аппаратов промышленных технологий, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Яковлева Наталья Фёдоровна, кандидат педагогических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, РФ.

Яцкая Дарья Дмитриевна, магистрант, Сибирский государственный университет науки и технологий, г. Красноярск, РФ.

Яшкова Екатерина Александровна, старший преподаватель, ОЧУ ВО «Российская Международная Академия Туризма», Moscow region, Khimki city district, РФ.