

Педагогическая антропология



16+

«Педагогическая антропология» «Pedagogical Anthropology»

22.12.2025

г. Москва

Журнал «Педагогическая антропология» является рецензируемым научным изданием открытого доступа и издается с 2023 г. Поскольку педагогическая антропология является междисциплинарной областью знаний на стыке философии, педагогики, психологии и антропологии, мы приглашаем к сотрудничеству педагогов и психологов, методологов и философов, антропологов и представителей других областей знания, изучающих развитие личности человека в процессе получения образования, вопросы социализации, практики воспитания и обучения в разных культурах и образовательных системах, в ту или иную историческую эпоху, возможности достижения человеком психологической, социальной, личностной зрелости, раскрытия его человеческого потенциала и др.

Наш журнал нацелен на создание широкой дискуссионной площадки, обсуждающей насущные проблемы педагогической антропологии, «человековедения» (согласно определению Б.М. Бим-Бада), служащего воспитанию и обучению людей.

Редакция журнала в своей деятельности руководствуется принципами научности, объективности, информационной поддержки наиболее значимых профильных исследований, соблюдения норм издательской этики.

Редакция оставляет за собой право отклонения статей, не соответствующих требованиям предоставления материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей.

Авторы несут полную ответственность за содержание статей и за сам факт их публикации. Редакция не несет ответственности перед авторами и/или третьими лицами и организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

Опубликованные материалы не могут быть полностью или частично воспроизведены, тиражированы и распространены без письменного разрешения редакции.

The journal Pedagogical Anthropology is a peer-reviewed, open-access, scientific publication that has been published since 2023. It is interdisciplinary and covers the fields of philosophy, pedagogy, psychology and anthropology. We welcome teachers, psychologists, methodologists, philosophers and anthropologists who are interested in the development of human personality, socialization and educational practice in various cultures and systems. We also welcome researchers interested in historical eras and the possibilities of psychological, social and personal maturity. Our aim is to provide a platform for discussion of important issues in pedagogical anthropology and human studies, as defined by B. M. Bimbard.

The editorial board of the journal strives to adhere to the principles of scientific integrity, objectivity, and providing information support for significant specialized research. We aim to uphold the highest standards of publishing ethics, reserving the right to refuse articles that do not meet our requirements. Our point of view may not always align with the opinions of authors we publish, but authors are solely responsible for content and accuracy. We are not liable for any damage caused by publications, and published materials may not be reproduced or distributed without written permission.

Учредитель: Дмитрий А. ПОТАПОВ
Издатель: Дмитрий А. ПОТАПОВ
ИП ПОТАПОВ ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
Веб-сайт: <https://pedagog-antropolog.ru/>
Электронная почта: cso-science@yandex.ru

Founder: Dmitry A. POTAPOV
Publisher: Dmitry A. POTAPOV
IP POTAPOV DMITRY ALEXANDROVICH
Web-site: <https://pedagog-antropolog.ru/>
E-mail: cso-science@yandex.ru

Редакционный совет / Editorial Board:

Толстикова Светлана Николаевна, доктор психологических наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, Член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, департамент клинических, психологических и педагогических основ развития личности Института психологии и комплексной реабилитации ФГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Главный редактор

Svetlana Nikolaevna Tolstikova, Professor, Doctor of Psychological Sciences, Honorary Worker of Higher Education, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education, Department of Clinical, Psychological and Pedagogical Foundations of Personality Development of the Institute of Psychology and Complex Rehabilitation of the Moscow City Pedagogical University, Editor-in-Chief

Богданов Евгений Николаевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии НЧОУ ВО «Московский институт экономики, политики и права»

Evgeny Nikolaevich Bogdanov, Professor, Doctor of Psychological Sciences, Head of the Department of Psychology, Moscow Institute of Economics, Politics, and Law

Буровкина Людмила Александровна, доктор педагогических наук, профессор департамента изобразительного, декоративного искусств и дизайна Института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Lyudmila Alexandrovna Burovkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Fine and Decorative Arts, Institute of Culture and Art, Moscow City Pedagogical University

Быков Анатолий Карпович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГКВОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского Министерства обороны РФ»

Anatoly Karpovich Bykov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy at the Federal State Educational Institution of Higher Education «Prince Alexander Nevsky Military University» of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Гребенникова Вероника Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Veronika Aleksandrovna Grebennikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Kuban State University

Грибкова Ольга Владимировна, доктор педагогических наук, профессор департамента музыкального искусства Института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Olga Vladimirovna Gribkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Musical Art of the Institute of Culture and Arts of the Moscow City Pedagogical University

Володин Александр Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной работе ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка»

Alexander Anatolyevich Volodin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific Work of the Federal State Budgetary Educational Institution «Institute of Development, child's health and adaptation»

Корсакова Ирина Анатольевна, доктор культурологии, кандидат философских наук, проректор по научно-исследовательской работе ГБОУ ВО «Московский государственный институт музыки им. А.Г. Шнитке»

Irina Anatolyevna Korsakova, Doctor of Cultural Studies, Candidate of Philosophical Sciences, Vice-Rector for Research at the Moscow State Institute of Music named after A.G. Schnittke

Котовская Светлана Владимировна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ИВО «Российский государственный университет социальных технологий»

Svetlana Vladimirovna Kotovskaya, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Russian State University of Social Technologies

Леонович Евгений Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, департамент методики обучения Института педагогики и психологии образования ФГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Evgeny Nikolaevich Leonovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Teaching Methods, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University

ОГЛАВЛЕНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

1. ГВОЗДЕВ В.В. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К АНАЛИЗУ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ 6
2. ГАПОЯН Н.Т. РАЗРАБОТКА ПРОГРАММ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С УЧЁТОМ ИХ РАБОЧЕГО ГРАФИКА И УМСТВЕННЫХ НАГРУЗОК..... 12
3. ЛЕВИЧЕВА В.Э. ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВА «POWER» 16
4. ШПИЧКО М.В. АЛГОРИТМЫ САМОПРОВЕРКИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДЕЙСТВИЮ САМОКОНТРОЛЯ..... 21

ГЕРМЕНЕВТИКА И СЕМИОТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

5. ТРИСТЕНЬ К.Д. МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПОТРЕБИТЕЛЯМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ..... 26
6. ЛИ Ю.А. РЕШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЕЙС-ЗАДАЧ, КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГА И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ 31
7. РУМЯНЦЕВ А.Б., КУВШИННИКОВ А.А., АЛТАЕВ К.К. ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ВИ(ИТ) ПО ВЫПОЛНЕНИЮ УПРАЖНЕНИЯ НА СИЛУ «ПОДЪЁМ ПЕРЕВОРОТОМ» 35
8. СИДЕНКОВА А.П., БАРАНСКАЯ Л.Т., БАБУШКИНА Е.И., ШКИНДЕР Н.Л. ВЛИЯНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ НА ИЗУЧЕНИЕ СТУДЕНТАМИ-ЕГИПТЯНАМИ КУРСА «ПСИХИАТРИЯ, МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»..... 42

УПРАВЛЕНИЕ И САМОУПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ

9. СВИРИД К.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КЛИЕНТОВ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ..... 50
10. ГОРДЕЕВ В.В., ГОРДЕЕВА И.В. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ, ПРОЯВЛЯЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К НОВЫМ РЕАЛИЯМ, СВЯЗАННЫМ С ЦИФРОВИЗАЦИЕЙ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МАЛОГО БИЗНЕСА..... 55
11. ЧЖАН ЖУОЦЮ. ИССЛЕДОВАНИЕ МЕХАНИЗМА ВЛИЯНИЯ ДИСБАЛАНСА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ГОРОДЕ И ДЕРЕВНЕ НА КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ 60

12. МАО ЮЙЖО. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ ТИКТОК: ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В РОССИЙСКОМ СЕГМЕНТЕ.....	65
13. ВОРОНЧЕНКО А.А. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ.....	70
14. АНТОНОВ Д.К. АРХЕТИПЫ ЮНГА В ВИДЕОИГРАХ	75
15. МАГЛАТЮК Т.В., ЖУКОВА А.В., СЕРЯКОВА В.В. ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА	94
16. НЕКРАСОВА А.С. ПРОБЛЕМАТИКА ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ УРОВНЯ ПРИЯТЯЗАНИЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	101
17. СЕЛЕЗНЕВА А.А. РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	105
18. ЛЕБЕДЕВА Е.А., СОСНОВСКИЙ Б.А. ПСИХОЛОГИЯ ПОТРЕБНОСТИ: ОТ ОБЪЕКТИВНОЙ НУЖДЫ К СУБЪЕКТИВНОМУ СОСТОЯНИЮ	110

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

19. ВОРОНЧЕНКО А.А. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ	115
20. КРАСНОВА И.Ю. АКТИВИЗАЦИЯ ПАССИВНОГО ВОКАБУЛЯРА УРОВНЯ NSK 4 ПОСРЕДСТВОМ ПРОСМОТРА АНИМАЦИОННОГО СЕРИАЛА «СВИНКА ПЕППА» НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ	121
21. ЗАХАРОВА Ю.П. ДИСКАЛЬКУЛИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ И МОДЕЛИ РАННЕГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	127
22. КАРПЕНКО Е.В., БЕСКОВА Т.В. ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ПОДРОСТКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ	132
23. ПРОНТЕЕВА О.С. ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	137
24. ГЛЮЗА М.А., МЕНЬШУТИНА Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	141
25. ЯН ЦЗИНЮЙ. СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНЫХ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ.....	146

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

Гвоздев В.В.

кандидат филологических наук, профессор кафедры романо-германской филологии
ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
e-mail: gvozdev.vv@gmail.com

Gvozdev V.V.

Candidate of Philological Sciences, Professor of the Department of Romano-Germanic Philology
Kursk State University

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К АНАЛИЗУ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются методы обучения студентов, изучающих французский язык в качестве первого иностранного языка, интерпретации иноязычных текстов, взятых из художественной литературы. Эти компетенции являются ключевыми как для педагогических, так и для филологических специальностей. Автор показывает целесообразность обращения к опережающему прогнозированию на начальном этапе интерпретации текста, что позволяет обучаемым выстроить определенную логику анализа, понять роль и место текста в целом произведении, уловить связь между формой и содержанием текста, показать значение изобразительных приемов текста для передачи его содержания. Статья адресована как преподавателям французского языка, ведущим дисциплины, связанные с интерпретацией текста, так и студентам старших курсов.

Ключевые слова: интерпретация текста, анализ текста, форма и содержание текста, опережающее прогнозирование, методы анализа текста.

PREPARING STUDENTS TO ANALYZE FOREIGN LANGUAGE TEXTS

Abstract. The article discusses the methods of teaching students learning French as their first foreign language, the interpretation of foreign language texts taken from fiction. These competencies are key for both pedagogical and philological specialties. The author shows the expediency of resorting to anticipatory forecasting at the initial stage of text interpretation, which allows students to build a certain logic of analysis, understand the role and place of the text in the whole work, grasp the connection between the form and content of the text, show the importance of pictorial techniques of the text to convey its content. The article is addressed both to French language teachers who teach subjects related to text interpretation, and to undergraduates.

Keywords: text interpretation, text analysis, text form and content, anticipatory forecasting, text analysis methods.

Работа с иноязычными текстами является одним из важнейших элементов профессиональной подготовки студентов-филологов. Если на младших курсах иноязычные тексты используются в основном для отработки навыков чтения, формирования словарного запаса, на старших курсах иноязычные тексты становятся основой для анализа с разнообразными установками: извлечение максимальной информации из текста, выявление неочевидных смыслов, авторской позиции, стилистических особенностей,

контекстных связей и др. О широкой представленности этих материалов и актуальности соответствующих требований свидетельствует наличие в учебных планах специальных факультетов целой группы дисциплин, так или иначе связанных с анализом иноязычных текстов: "Анализ научно-публицистических текстов на первом иностранном языке", "Методы интерпретационного анализа иноязычного текста" и др., в названиях которых не обязательно присутствуют слова "анализ" или "интерпретация", но подразумевается именно такое использование текстов.

Анализ (интерпретация) текста - один из самых сложных, если не самый сложный, вид языковой деятельности, поэтому совершенно логично обучение ему начинается на старших курсах специальных факультетов, когда у студентов в основном создана база практических и теоретических навыков, необходимых для изучения более сложных языковых дисциплин. Однако достаточно обширный словарный запас, знание грамматики, представления о некоторых теоретических положениях теории языка не означают быстрого и легкого перехода к новому этапу работы - анализу (интерпретации) текста. Для большинства студентов эта задача сопряжена с серьёзными трудностями, которые носят многоуровневый характер — от языковых (недостаточное владение иностранным языком) до социокультурных, психологических и когнитивных.

Эта ситуация явно свидетельствует о необходимости серьёзного подготовительного этапа при обучении анализу текста, предполагающего развитие метакогнитивных навыков у обучаемых: формулировку целевых установок перед чтением текста, идентификацию разнообразных маркеров в тексте, рефлексия после анализа («С какими трудностями я столкнулся в ходе анализа? Как я их преодолел?»), понимание необходимости синтеза после анализа, и др.

Мы не останавливаемся специально на лексических и грамматических трудностях анализа, поскольку на этом этапе обучения (старшие курсы) студенты умеют их преодолевать самостоятельно, пополняя и уточняя свой словарь иноязычных слов, а также работая с грамматическими справочными пособиями при обнаружении соответствующих трудностей.

Жанровое и функциональное разнообразие текстов, используемых в учебном процессе на специальных факультетах, предполагает применение целого набора методов анализа, причем ряд из них могут служить для анализа текстов всех типов, а некоторые - для ограниченного количества типов текста. Из всего разнообразия подходов к количественным и качественным исследованиям текстов [8] нас интересуют те, которые применимы при работе с художественными текстами, чаще всего обозначаемой термином "интерпретация текста". Однако знакомство студентов с этими методами происходит в известной степени стихийно, в ходе практических занятий по анализу текстов, поскольку в учебных планах бакалавриата и специалитета сейчас отсутствует курс "Интерпретация текста", знакомящий студентов, в том числе, с теоретическими проблемами интерпретации, его аналоги в планах не появились, с теорией предмета студенты не знакомятся.

В дальнейшем изложении мы, говоря о методических материалах по интерпретации текста, будем иметь в виду пособия по анализу франкоязычных текстов, поскольку материалы для других языков могут быть не востребованы по разным причинам студентами, изучающими французский язык как первый иностранный.

Учебники и пособия по данной проблематике существуют в достаточно заметном количестве. Это как уже классический "Семинарий по французской стилистике" Е.Г. Эткинда [7], "Интерпретация текста: Французский язык" и "Практикум по интерпретации текста: Французский язык" К.А. Долинина [3,4], так и многочисленные учебники французского языка для специальных факультетов, в которых тексты французских писателей используются в качестве материала для пополнения словаря обучаемых и для отработки навыков анализа текстов [1,2,6]. Отметим также, что в учебном процессе могут использоваться

пособия для изучающих русский язык [5], а также франкоязычные сайты, посвященные методике анализа текстов, в чем традиционно сильна французская дидактика.

И все же существующие методические и учебно-методические материалы не снимают до конца все трудности, возникающие у студентов в процессе анализа текстов.

Мы полагаем, что причина этого объясняется некоторыми особенностями методики преподавания соответствующих курсов. Ниже мы попытаемся пояснить этот тезис.

В чем привлекательность такого пособия, как, например, "Семинарий по французской стилистике" Е.Г. Эткинда? В нем предлагаются примеры стилистического анализа текстов, сделанные самим автором. Их высочайшее качество, основанное на профессионализме интерпретатора, с одной стороны, обеспечивает уникальность авторского материала, действительно творческий подход к анализу текстов. С другой - студентам демонстрируются образцы, уровень которых, возможно, и даже скорее всего, не будет достигнут студентами, но все же задающими высоту планки, к которой максимально должен приблизиться студент. Возможность увидеть конечный результат профессионально исполненной интерпретации текста — это не только знакомство с конечным результатом работы мастера, образцом для подражания, это также уникальная возможность проследить за ходом мысли, логикой, методами интерпретатора.

Разумеется, наличие даже одного пособия, показывающего целостный результат интерпретации текста, представляет бесспорный интерес и оказывает большую помощь студентам и преподавателям. Приходится лишь сожалеть, что пособия такого рода крайне немногочисленны, точнее - единичны. Поэтому мы считаем необходимым, чтобы преподаватель, ведущий курсы, связанные с интерпретацией текста, использовал в работе не только готовые анализы текстов из разных источников, но и свои собственные анализы, тем более, что эти образцовые анализы, естественно, следует основывать на литературном материале (автор, произведение), который преподаватель отбирает для использования с данной группой.

Ниже мы предполагаем сосредоточиться в основном на развитии аналитических навыков по работе с иноязычными текстами, оставляя в стороне работу по изучению иноязычной лексики и грамматики, что является основной деятельностью студентов на младших курсах, достаточно хорошо отработано в учебном процессе, постоянно подкрепляется современными дидактическими материалами, в том числе созданными с помощью компьютерных технологий. Эти методики (развитие лексических и грамматических навыков) получили хорошее освещение в литературе, широко применяются на всех этапах обучения языку, что позволяет нам перейти к рассмотрению интересующих нас навыков.

В чем состоят основные трудности студентов при интерпретации текстов? Они разнообразны и разноплановы: непонимание стилистических и жанровых особенностей анализируемого текста, слабое знакомство с историческими событиями, упомянутыми в тексте, с культурными стереотипами, влияющими на тональность текста; неумение распознать невербальные знаки (ирония, сарказм, подтекст) и другие. Все это реально наблюдаемые в обучении проблемы, среди которых мы определили бы в качестве основной отсутствие у студентов стратегий смыслового прогнозирования и контекстной догадки, позволяющих подчинить интерпретацию единой цели, выстроить логику интерпретации, увидеть связь содержания текста с его языковым воплощением.

В нашей практике мы постоянно сталкиваемся с тем, что студенты, приступая к анализу текста, действуют в соответствии с некоторыми ранее применявшимися ими схемами анализа, плохо согласующимися или вообще не согласующимися с особенностями нового текста, получая некую слишком общую картину, не отражающую реальные особенности анализируемого текста. В этом случае идентификация стилистических приемов, использованных автором, может быть верной, но она не

сопровождается пониманием причин, по которым происходил выбор данных средств выражения. С формальной точки зрения применение общей схемы анализа, конечно, возможно, но оно в конечном счете не приводит к пониманию индивидуальных особенностей творчества писателя, прежде всего к пониманию связи между содержанием произведения и его формой. Другими словами, за анализом текста не следует необходимый этап синтеза, который и должен обнаружить глубокое понимание анализируемого текста с разных точек зрения.

В этой ситуации перед преподавателем встает естественный вопрос о поиске приемов, способных придать студенческим анализам желаемую глубину. Учтем, что в подавляющем большинстве случаев студенты анализируют текст из произведения, с которым они должны быть знакомы, а сам текст предварительно прочитан и даже, возможно, проработан с помощью преподавателя с точки зрения языковых и содержательных трудностей. Это позволяет поставить перед обучаемыми задачу спрогнозировать заключение, к которому они должны прийти к моменту завершения анализа. Это заключение, отличающееся некоторой априорностью, задаст, тем не менее, общее направление анализа и сориентирует интерпретаторов на поиск элементов текста, которые служат выражению наблюдений в последующем заключении.

Подчеркнем, что прогнозированием в данном случае мы называем не когнитивный процесс, направленный на предвосхищение содержания текста на основании знаний и опыта обучаемых, но процесс предвосхищения некоторых результатов их деятельности. Можно назвать этот процесс опережающим прогнозированием, поскольку обучаемый совершает сложную познавательную операцию, формируя некоторую гипотезу, которая подтвердится (или не подтвердится) в конечном итоге, но истинность или ложность гипотезы в этом случае не столь важны, как выстраивание логики синтезируемого высказывания (анализа текста) в соответствии с этой гипотезой и отбор языковых примеров, подтверждающих гипотезу.

Именно при формулировке содержания выводов анализа этот прием срабатывает наиболее эффективно. От содержания проще перейти к анализу формы текста. Основное требование на этом этапе - найти в тексте элементы, работающие на выражение содержания, заключенного в выводах. Это позволяет отсеять второстепенные с точки зрения содержания детали текста и выявить те элементы, которые и будут интерпретироваться в дальнейшем.

Таким образом, выбор изобразительных средств, используемых автором, основывается не на том, что студенты узнали в тексте какой-то знакомый элемент, стилистический прием, и довольствуются констатацией его наличия в тексте, они формируют некую систему анализа текста, где форма подчинена содержанию, а анализ содержания текста должно точно раскрыть место текста, значение данного фрагмента (если речь идет о крупных жанрах) в произведении. Склонность студентов подменять анализ содержания текста сведениями о содержании произведения в целом, причем достаточно общего характера, преодолевается с помощью обычных приемов работы преподавателя: вопросов по уточнению содержания фрагмента, углубленного анализа контекста, в который он включен (что было до событий текста, что будет после событий текста).

Формат статьи не позволяет в полном объеме привести примеры текстов и материалов к ним, используемых в учебном процессе, поэтому попытаемся сослаться на эпизод из романа М. Паньоля "Manon des sources" [9, р.р. 92-96], над которым мы работаем со студентами четвертого курса направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) направленности (профиля) Иноязычное образование: французский и второй иностранный языки.

Уголен Субейран скрытно наблюдает с вершины холма за Манон, героиней романа, в которую он влюблен, но не осмеливается признаться ей в своем чувстве. В этом эпизоде именно Уголен является

главным действующим лицом. Паньоль мастерски рисует портрет крестьянина, хитрого, весьма корыстолюбивого, почти необразованного, непривлекательного внешне, но не боящегося тяжелого труда, экономного, обладающего изворотливым умом, а главное - искренне и сильно любящего Манон. Поскольку девушка не просто не похожа на него, но испытывает к нему пока не очень понятную ей самой антипатию, читатель уже понимает, что любовь Уголена к Манон останется по крайней мере безответной, и эта история не может закончиться счастливо для Уголена, который к тому же хитростью завладел небольшой фермой отца Манон и стал косвенной причиной его гибели.

Драматический финал истории любви (герой тронется рассудком и покончит с собой) в этом фрагменте совсем неочевиден. Если тема несхожести персонажей прочитывается достаточно легко, то трагическую смерть героя предположить непросто, для этого нужно расшифровать некоторые неявные указания на первые признаки приближающегося безумия. Эта тема - трагический финал любовной истории - и должна лечь в основу интерпретации текста, она придает сюжету поистине трагедийный характер, едва намеченный в нем, который будет развит в последующем. Поэтому студенты должны быть точно сориентированы на этот вывод: текст не просто говорит о невозможной любви, он говорит о любовной и жизненной драме героя, к которой читателя искусно готовит М. Паньоль. Если это так, многие детали текста раскрывают неявный смысл: незамысловатая аргументация Уголена, видящего в Манон свою будущую жену, хотя репутация девушки в деревне (подозрения в колдовстве из-за дружбы с огромной ящерицей и др.) способна вызвать общественное осуждение, что отразится и на мнении деревни о самом Уголене, но он готов идти против мнения "общественности". Детская вера в чудеса и крестьянские суеверия Уголена лишний раз подчеркивают его несовместимость с Манон, воспитанной родителями, не чуждыми культуре. Его причастность к гибели отца Манон заставляет Уголена оправдываться перед образом умершего, но не слишком убедительно. Ситуация усложняется присутствием в деревне школьного учителя, который явно симпатичен Манон и представляется Уголену опасным соперником.

Именно в этом фрагменте, где герой впервые явным образом говорит о намерении жениться на Манон, становится очевидной тщетность этих мечтаний. Достаточно полные портреты персонажей уже известны читателю, текст добавляет некоторые детали к образу Уголена, не более того, но принципиальная невозможность брачного союза между персонажами, очевидная для читателя, но пока неочевидная для героя, становится главной темой фрагмента.

В чем заключается роль опережающего прогнозирования в работе с этим эпизодом? Во-первых, оно позволяет посмотреть на описываемые события в гораздо более широком контексте, в контексте всего романа, что сообщает на первый взгляд малозначительным деталям смыслы, не вытекающие непосредственно из содержания фрагмента, а это, в свою очередь, способствует большей глубине и объективности анализа. Во-вторых, спрогнозированные до процедуры интерпретации выводы дают возможность подчинить интерпретацию определенной логике: все значимые элементы текста - это элементы, работающие на понимание и последующее выражение значимости анализируемого фрагмента в тексте произведения. В этом случае выход интерпретатора за рамки текста в разумных пределах не только оправдан, но и необходим, он не противоречит требованию анализировать конкретный текст, позволяет избежать сведения анализа к пересказу произведения.

Может возникнуть закономерный вопрос: всегда ли анализ текста подтверждает спрогнозированные выводы о тексте, являющиеся своеобразной гипотезой? Разумеется, такое возможно, если прогноз (гипотеза) был неверным, или элементы текста, призванные подтвердить его истинность, были подобраны некорректно. Эта ситуация также создает весьма интересный педагогический контекст, когда обучаемый должен найти причину расхождения его предположений о тексте, сформулированных с

помощью опережающего прогнозирования, с обнаруженными фактами. В этой "работе над ошибками" ведущая роль принадлежит преподавателю. Он должен с помощью специально подобранных упражнений наметить иной путь анализа, канву рассуждений, призванные обеспечить искомый результат. Это может быть, например, перевод с русского на французский фраз, связанных с ключевыми положениями текста. Они возьмут на себя роль создания канвы анализа, обозначая его вехи.

Мы уже говорили о необходимости демонстрации студентам образцов интерпретации текстов, как заимствованных из соответствующих пособий, так и созданных самим преподавателем. Полагаем, что такая демонстрация должна иметь место после завершения работы студентами над текстом. Какими бы ни были результаты самостоятельной работы студентов, они очень важны с точки зрения обучения этому сложному виду деятельности. Разбор полученных результатов со стороны преподавателя, безусловно, очень важен, но еще важнее сверить полученный самостоятельно результат, собственный анализ текста, с анализом преподавателя, специалиста высокой квалификации. Этот показ, проведенный после завершения студенческой интерпретации, ориентирован на последующие анализы, предстоящие студентам. Он обретает даже не столько методический, сколько методологический интерес. Поэтому мы считаем предоставление студентам возможности увидеть работу преподавателя профессионально очень значимым моментом в обучении интерпретации текста.

Дополняя традиционные формы работы с текстами - вопросы по проверке понимания текста, сжатие текста для формулировки его сюжета, выявление и объяснение наиболее существенных изобразительных средств текста и др. - предлагаемым приемом "опережающего прогнозирования", преподаватель помогает студентам получить действительно глубокий и убедительный результат. Знакомство с интерпретацией того же текста, выполненной преподавателем, показывает студентам качество анализа текста, к которому они должны стремиться, и выявляет трудности и проблемы в студенческой версии анализа.

Литература:

1. Болдырева М. М. Стилистический анализ художественного текста на французском языке: Учебное пособие для пед. ин-тов / М. М. Болдырева, И.А. Волнина. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.
2. Букреева О.В., Тихонова А.Л. Аналитическое чтение на французском языке: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - Челябинск: Изд-во Челяб.гос.пед.ун-та, 2012. - 122 с.
3. Долинин К.А. Практикум по интерпретации текста: Французский язык: Учебное пособие/ Вступ. ст. И.В. Шенько. Изд. стереотип. - М.: Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2019. - 166 с.
4. Долинин К.А. Интерпретация текста: Французский язык: Учебное пособие. Изд. 4-е. — М.: КомКнига, 2010. — 304 с.
5. Николина Н.А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 256 с.
6. Семина И. А., Морозова М. И. Аналитическое чтение (на материале произведений французских писателей XIX–XX веков): Учебник французского языка по дисциплине «Практикум по культуре речевого общения (первый иностранный язык)» для студентов 3 курса. - М.: МГЛУ, 2022. - 236 с.
7. Эткинд Е.Г. Семинарий по французской стилистике: Учебное пособие. Т. 1: Проза: Учебное пособие. Изд. 3-е, доп. - М.: URSS, 2009. - 349 с.
8. Stefan Titscher, Michael Meyer, Ruth Wodak, Eva Vetter. Methods of Text and Discours Analysis. - London: SAGE Publications, 2000. - 288 p.
9. Pagnol M. Manon des sources. - Paris: Livre de poche, 1975. - 320 p.

Гапоян Н.Т.

студент

Южно-Российский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

научный руководитель – доцент кафедры физического воспитания

Южно-Российский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

В.В. Шеронов

Gapoyan N.T.

Student

South-Russian Institute of Management of Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration

scientific director – Associate Professor of the Department of Physical Education

South-Russian Institute of Management of Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration

V.V. Sheronov

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С УЧЁТОМ ИХ РАБОЧЕГО ГРАФИКА И УМСТВЕННЫХ НАГРУЗОК

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и методы разработки эффективных программ физической активности для студентов высших учебных заведений, учитывающих их интенсивный учебный график, умственные перегрузки и часто совмещаемую с учебной работой. Анализируются принципы индивидуализации, вариативности форм занятий, интеграции в распорядок дня, а также роль цифровых технологий в мониторинге и мотивации. Предлагаются конкретные рекомендации по созданию персонифицированных физкультурно-оздоровительных траекторий, направленных на сохранение здоровья, повышение академической успеваемости и профилактику профессионального выгорания.

Ключевые слова: физическая активность, студенты, учебная нагрузка, умственное утомление, индивидуальная программа, здоровый образ жизни, тайм-менеджмент, кинезиология, профилактика гиподинамии.

DEVELOPMENT OF PHYSICAL ACTIVITY PROGRAMS FOR STUDENTS, TAKING INTO ACCOUNT THEIR WORK SCHEDULE AND MENTAL LOADS

Abstract. The article discusses the problems and methods of developing effective physical activity programs for university students, taking into account their intensive academic schedule, mental overload, and work often combined with studies. The principles of individualization, variety of forms of classes, integration into the daily routine, and the role of digital technologies in monitoring and motivation are analyzed. Specific recommendations are offered for creating personalized physical education and health trajectories aimed at maintaining health, improving academic performance, and preventing professional burnout.

Keywords: physical activity, students, academic load, mental fatigue, individual program, healthy lifestyle, time management, kinesiology, prevention of hypodynamia.

Современный образовательный процесс в высших учебных заведениях характеризуется высокой интенсивностью и насыщенностью, что предъявляет повышенные требования к психофизиологическим ресурсам студентов. Помимо аудиторных занятий и самостоятельной подготовки, многие студенты вынуждены совмещать учебу с работой, что приводит к формированию «тройной» нагрузки – учебной, профессиональной и социальной. В этих условиях дефицит времени и хроническое умственное переутомление становятся основными барьерами на пути поддержания регулярной физической активности. Между тем, именно систематические занятия физической культурой являются мощным инструментом компенсации негативных последствий гиподинамии и умственных перегрузок, выступая фактором сохранения и укрепления здоровья, повышения когнитивного потенциала и эмоциональной устойчивости. Однако традиционные единообразные подходы к организации физкультурно-спортивной деятельности в вузах зачастую не учитывают индивидуальные особенности распорядка дня и функционального состояния студентов, что снижает их мотивацию и эффективность занятий. В этой связи актуальной задачей является разработка гибких, персонализированных программ физической активности, которые могли бы быть органично встроены в жизненный уклад студента и целенаправленно воздействовать на преодоление умственной усталости.

Основополагающим принципом создания таких программ является индивидуализация, основанная на всесторонней диагностике. Прежде чем рекомендовать тот или иной вид активности, необходимо оценить: уровень физической подготовленности и состояния здоровья студента (включая наличие ограничений по здоровью, для чего целесообразно использовать опыт работы со специальными медицинскими группами); характер и распределение учебной и рабочей нагрузки в течение недели (пиковые периоды, «окна», выходные дни); индивидуальные хронотипы («сова», «жаворонок»), влияющие на продуктивность в разное время суток; а также личностные предпочтения в выборе видов спорта или фитнеса. Такой комплексный подход позволяет перейти от унифицированного подхода к созданию персональной физкультурно-оздоровительной траектории.

Важнейшим аспектом является вариативность форм организации занятий. Учитывая дефицит времени, программа должна включать не только традиционные аудиторные занятия в спортивных залах, но и гибкие форматы. Короткие высокоинтенсивные интервальные тренировки (ВИИТ) длятся 15-30 минут и могут выполняться в условиях общежития или дома. Они идеально подходят для «разгрузки» между длительными сессиями учебы, так как эффективно стимулируют сердечно-сосудистую систему, ускоряют метаболизм и способствуют выбросу эндорфинов, что помогает бороться со стрессом и восстанавливать ментальную энергию. Утренние функциональные комплексы – это непродолжительные (10-15 минут) комплексы упражнений на все группы мышц, растяжку и мобильность суставов. Они помогают «пробудить» организм, повысить тонус и подготовить его к продуктивному учебному дню. Для «сов» аналогичные комплексы можно рекомендовать для выполнения в обеденное время для преодоления послеобеденного спада активности. Микропаузы активного отдыха во время учебы – специально разработанные комплексы из 3-5 упражнений продолжительностью 3-5 минут, выполняемые каждые 45-60 минут интенсивной умственной работы. Это могут быть упражнения на расслабление мышц шеи и плечевого пояса, глазная гимнастика, дыхательные практики, приседания или отжимания от стола. Их цель – предотвратить застой крови, снять статическое напряжение и улучшить кровоснабжение мозга. Прогулки на свежем воздухе и циклические виды спорта низкой интенсивности, такие как пешие прогулки, бег трусцой, скандинавская ходьба, велопогулки в парковой зоне, рекомендуются в дни высокой умственной усталости, так как они способствуют активному отдыху нервной системы, насыщению мозга кислородом и не требуют высоких энергозатрат.

Содержательное наполнение программ должно иметь выраженную кинезиологическую направленность, то есть быть ориентированным на решение конкретных задач, связанных с учебной деятельностью. Для студентов, проводящих много часов за компьютером, обязательными являются упражнения, направленные на профилактику нарушений осанки: укрепление мышц спины (гиперэкстензия, тяги), кора (планка, скручивания), растяжка грудных мышц. Не менее важна борьба с последствиями гиподинамии с помощью упражнений, улучшающих периферическое кровообращение в органах малого таза и нижних конечностях (приседания, выпады, махи ногами). Для снятия зрительного и нервного напряжения эффективны пальминг (техника расслабления глаз), упражнения на аккомодацию, дыхательные практики (например, диафрагмальное дыхание или техника «квадратного дыхания»), которые можно выполнять прямо за рабочим местом. Особое внимание следует уделять развитию физических качеств, напрямую влияющих на умственную работоспособность. Аэробные нагрузки (бег, плавание, велотренажер) доказано стимулируют нейрогенез – процесс образования новых нейронов в гиппокампе, области мозга, ответственной за память и обучение. Упражнения на координацию и баланс (например, из йоги или пилатеса) улучшают межполушарное взаимодействие, что положительно сказывается на скорости обработки информации и способности к многозадачности. Силовые тренировки умеренной интенсивности способствуют повышению устойчивости к стрессу и улучшают качество сна, что критически важно для консолидации памяти и восстановления когнитивных ресурсов.

Интеграция цифровых технологий открывает новые возможности для персонализации и мониторинга. Использование фитнес-трекеров, умных часов и мобильных приложений позволяет студенту в реальном времени отслеживать ключевые показатели: количество пройденных шагов, расход калорий, продолжительность и качество сна, вариабельность сердечного ритма как маркера уровня стресса. Эти данные помогают скорректировать программу занятий: увеличить активность в малоподвижные дни или, наоборот, запланировать день отдыха при признаках перетренированности.

Мобильные приложения могут предоставлять готовые комплексы упражнений для микропауз, проводить видеоуроки для коротких домашних тренировок и напоминать о необходимости размяться. Таким образом, технологии выступают не только как инструмент контроля, но и как внешний мотиватор, превращая заботу о здоровье в увлекательный и современный процесс.

Эффективное планирование и тайм-менеджмент являются краеугольным камнем успешной интеграции физической активности в напряженный график. Студентам можно рекомендовать следующие стратегии: во-первых, «блокировка» времени в еженедельном расписании специально для занятий, равных по важности лекциям или работе; во-вторых, рациональное использование «окон» между парами для 15-20- минутной прогулки или комплекса упражнений; в-третьих, комбинирование социальной и физической активности, например, совместные пробежки или посещение спортзала с одногруппниками, что повышает ответственность и делает процесс более приятным. Университетская инфраструктура играет в этом ключевую роль. Доступность спортивных залов, бассейнов, тренажерных залов в гибком режиме, в том числе в вечернее время и по выходным, является необходимым условием. Создание на кампусе специальных зон для активного отдыха, оборудованных турниками, брусками и площадками для воркаута, поощряет студентов к спонтанной, но полезной активности.

Экономическая эффективность инвестиций в разработку и внедрение таких персонализированных программ очевидна. Университет, который позиционирует себя как вуз, заботящийся о всестороннем благополучии своих студентов, создает мощное конкурентное преимущество. Здоровый, физически активный и психически устойчивый студент менее подвержен академическому выгоранию, показывает более высокую успеваемость и в перспективе становится более качественным и продуктивным специалистом. Снижение заболеваемости среди студенческой молодежи ведет к уменьшению пропусков

занятий по болезни и, как следствие, к более стабильному освоению образовательных программ. Таким образом, затраты на развитие спортивной инфраструктуры, внедрение цифровых сервисов и работу инструкторов-методистов окупаются за счет повышения общего качества человеческого капитала и укрепления репутации учебного заведения.

В заключение необходимо подчеркнуть, что разработка программ физической активности для студентов с учетом их рабочего графика и умственных нагрузок – это не просто дань моде на здоровый образ жизни, а комплексная научно-обоснованная и практико-ориентированная задача. Ее успешное решение требует междисциплинарного подхода, объединяющего знания в области физиологии, спортивной медицины, психологии, педагогики и цифровых технологий. Перспективными направлениями дальнейшей работы видятся: углубленная разработка дифференцированных программ для студентов различных направлений подготовки (например, для IT-специалистов с акцентом на профилактику туннельного синдрома и нарушений осанки, для будущих менеджеров – на развитие стрессоустойчивости и коммуникативных навыков через командные виды спорта); создание университетских цифровых платформ, агрегирующих данные о физической активности и предоставляющих персональные рекомендации; а также проведение масштабных лонгитюдных исследований, отслеживающих долгосрочное влияние персонализированных физкультурно-оздоровительных траекторий на академические, профессиональные и жизненные успехи выпускников. Такой системный подход позволит максимально раскрыть потенциал физической культуры как ключевого элемента формирования здорового, адаптивного и конкурентоспособного специалиста, готового к вызовам современного мира.

Литература:

1. Физическая культура: Учебное пособие / Под общ. ред. – М.: Изд-во РЭУ им.Г.В. Плеханова. URL: <https://www.rea.ru/~file/121029/%D0%A4%D0%B8%D0%B7%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%B0%D1%8F+%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0+%D0%A3%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%BE%D0%B5+%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%B5.pdf> (дата обращения: 25.11.2025).
2. Гареев Дмитрий Ринатович, Могилевская Татьяна Евгеньевна Занятия физической культурой в вузах для студентов с ограниченными возможностями и студентов специальных групп // Ученые записки университета Лесгафта. 2019. №2 (168). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zanyatiya-fizicheskoy-kulturoy-v-vuzah-dlya-studentov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-i-studentov-spetsialnyh-grupp> (дата обращения: 29.11.2025).
3. Физическая культура и спорт: учебно-методический комплекс. – СПб.: СПбУ. URL: https://spb.ranepa.ru/sveden/files/riq/B1.O.19_Fizicheskaya_kulytura_i_sport.pdf (дата обращения: 29.11.2025).
4. Физическая культура: Учебное пособие для вузов. – Екатеринбург: УрФУ. URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/1309/1/physical_culture.pdf (дата обращения: 29.11.2025).
5. Примерная программа дисциплины "Физическая культура" для вузов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902075039> (дата обращения: 29.11.2025).

Левичева В.Э.

студент

кафедра иностранных языков и межкультурной коммуникации
ФГБОУ ИВО «Российский государственный университет социальных технологий»
e-mail: vitalina1626@gmail.com

Levicheva V.E.

Student

Department of Foreign Languages and Intercultural Communication
Russian State University of Social Technologies

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВА «POWER»

Аннотация. Статья посвящена анализу лексико-семантического потенциала слова power в современном английском языке. Рассматриваются его основные значения, структуры полисемии, деривационные возможности, а также коннотативные и культурные аспекты функционирования. Особое внимание уделяется данным Cambridge Dictionary как одному из авторитетных лексикографических источников. На основе изученного материала выявляются особенности развития семантики power в разных дискурсивных сферах — политической, технической, социальной и метафорической. Результаты исследования могут быть использованы в теории и практике перевода, обучении лексикологии и анализе публичного дискурса.

Ключевые слова: power, лексико-семантический потенциал, полисемия, коннотации, деривация, семантическая структура, дискурс, значение, английский язык.

LEXICO-SEMANTIC POTENTIAL OF THE WORD «POWER»

Abstract. The article is devoted to the analysis of the lexico-semantic potential of the word power in modern English. It examines its primary meanings, patterns of polysemy, derivational possibilities, as well as connotative and cultural aspects of functioning. Special attention is given to the data provided by the Cambridge Dictionary as one of the authoritative lexicographic sources. Based on the material studied, the article identifies specific features of the development of the semantics of power across various discursive domains, including political, technical, social, and metaphorical spheres. The findings of the research may be applied in translation theory and practice, the teaching of lexicology, and the analysis of public discourse.

Keywords: power, lexico-semantic potential, polysemy, connotations, derivation, semantic structure, discourse, meaning, English language.

В современном английском языке слово power представляет собой одно из ключевых понятий, охватывающих широкий круг значений — от физического и политического до метафорического и духовного.

Согласно Cambridge Dictionary, слово power является высокочастотной полисемичной единицей современного английского языка, охватывающей значения из областей физики, политики, техники, права, психологии и культуры. Основное определение указывает, что power (сущ.) — это «the ability to control people and events» — то есть способность контролировать, влиять или направлять поведение и

события. Пример: «He has a lot of power within the company». Это определение отражает ядро семантической структуры, объединяющее все остальные значения. [2]

Данное значение репрезентирует социально-коммуникативный аспект способности управлять или влиять, что позволяет считать его семантическим центром всей структуры. Здесь power выступает как абстрактное свойство субъекта, позволяющее изменять положение дел в социальной системе.

Компоненты этого значения:

- Субъект воздействия — обладатель власти (he, government, manager);
- Объект воздействия — люди, события, обстоятельства;
- Механизм реализации — влияние, контроль, распоряжение.

Так же Cambridge Dictionary выделяет ряд производных значений, каждое из которых сохраняет общий семантический компонент «способности оказывать воздействие», но проявляется в разных сферах.

Physical strength or force (пример: «The engine runs on electric power»). Здесь power выражает идею физической энергии как силы, которая обеспечивает движение или действие. В данном контексте power близко по значению к energy и force, но подразумевает контролируемое использование силы, а не её спонтанное проявление.

Political control / authority (пример: «The president came to power in 2020»). Это социально-политическое значение, производное от базового, но конкретизированное в институциональной сфере. Оно указывает на власть, легитимно закреплённую в обществе, и реализуется через контроль над структурами управления.

Official right or authority to do something (пример: «The police have the power to arrest people»). Это значение раскрывает юридический аспект понятия power как законное право на действие, институционально ограниченное и санкционированное

Energy supply (пример: «The power went off during the storm»). Здесь наблюдается метонимический сдвиг: от способности что-то делать к средству, обеспечивающему действие. В этом значении power обозначает источник энергии, чаще всего электрической.

Influence or control over others (пример: «Knowledge is power»). Это метафорическое значение, демонстрирующее когнитивное расширение семантики. Сила здесь понимается не буквально, а как возможность воздействовать посредством интеллекта, эмоций, статуса или убеждения. [2]

Таким образом, можно выделить иерархию значений, основанную на степени абстракции (Таблица 1).

Таблица 1. Иерархия значений слова power по степени абстракции

Уровень	Сфера	Пример	Тип значения
1 (ядро)	Контроль, влияние	the power to decide	Абстрактное,
2	Политическая власть	come to power	Социально-институциональное
3	Право, полномочие	have the power to act	Юридическое
4	Физическая сила	muscle power	Конкретное,
5	Энергия, электричество	nuclear power	Техническое
6	Метафорическая сила	the power of love	Переносное, концептуальное

Центральным остаётся значение “способность оказывать влияние”, тогда как остальные представляют собой метафорические или метонимические расширения этого базового концепта.

Компонентный анализ. На основе данных Cambridge Dictionary, можно выделить разные семантические компоненты (семы) слова power (Таблица 2). Каждая из них может реализоваться независимо или комбинироваться с другими, что объясняет высокую семантическую вариативность лексемы power.

Таблица 2. Семантические компоненты слова power

Сема	Пример	Область употребления
ABILITY — способность, возможность	the power to choose	универсальная
CONTROL — контроль, управление	power over others	социальная
FORCE — физическая сила	the power of wind	природная, техническая
AUTHORITY — легитимность, право	the powers of the court	юридическая
ENERGY SOURCE — энергия	electric power	техническая
INFLUENCE — воздействие, влияние	the power of words	когнитивно-культурная

Лексико-семантическое поле слова power. Согласно Cambridge Thesaurus, ближайшими синонимами слова power в зависимости от контекста являются:

authority, control, influence, strength, energy, force, might, capability, dominance.

Это показывает, что power находится на пересечении нескольких лексико-семантических полей:

- Власть и контроль (authority, dominance, influence),
- Сила и энергия (strength, force, might),
- Возможность и способность (ability, capacity, capability).

Таким образом, power — это полисемантический центр, объединяющий значения, связанные с действием, контролем и потенциалом. [3]

Деривационный потенциал. Слово power отличается высокой продуктивностью в словообразовательной системе английского языка. Оно служит основой для образования многочисленных дериватов посредством аффиксации, словосложения и конверсии, что свидетельствует о его широком лексико-семантическом потенциале. [1]

Суффиксальные дериваты демонстрируют антонимические (powerful и powerless) и интенсивные отношения (empower и overpower), что указывает на продуктивную семантическую деривацию: через добавление приставок и суффиксов значение расширяется или инвертируется (Таблица 3).

Таблица 3. Дериваты слова power

Производное	Частеречная принадлежность	Значение
powerful	прилагательное	обладающий силой, влиянием
powerless	прилагательное	лишённый силы, влияния
powerfully	наречие	с силой, эффективно
empower	глагол	наделять полномочиями, усиливать
overpower	глагол	подавлять, брать верх
empowerment	существительное	процесс обретения силы, прав

Дериваты empower и empowerment особенно показательные: они отражают современные тенденции семантического переосмысления понятия силы, переход от внешнего доминирования к внутреннему развитию личности.

В сложных словах (композиатах) power обычно сохраняет значение «источник энергии или влияния», образуя устойчивые терминологические и идиоматические сочетания (Таблица 4).

Таблица 4. Композиты слова power

Композит	Значение	Пример употребления
powerhouse	источник энергии / человек с большой энергией	She's a real powerhouse of creativity
power plant / power station	электростанция	The city's main power plant is located outside the capital
power struggle	борьба за власть	There was a power struggle within the party
power play	демонстрация силы / давление	The company's decision was a power play
power line / power grid	линии электропередачи	A storm damaged several power lines

Коннотативные и культурные аспекты. Семантика слова power выходит далеко за пределы его денотативного значения как «возможности действовать или влиять». Коннотативный потенциал этой лексемы чрезвычайно богат и многослоен, что обусловлено как её историческим развитием, так и культурным контекстом англоязычного мира. [5]

Слово power тесно связано с концептами власти и контроля, которые занимают центральное место в западной культуре. В английском языке это слово имеет ярко выраженные социальные и политические коннотации: political power, state power, the power of the people. Подобные словосочетания отражают демократические идеалы и идею распределения власти, характерную для англо-американской традиции. [7]

В общественном сознании power нередко ассоциируется с доминированием, превосходством и влиянием. В этом случае коннотация может быть негативной: abuse of power («злоупотребление властью»), power-hungry («жаждущий власти»). Здесь слово приобретает оттенок моральной оценки, указывая на разрушительный потенциал чрезмерной власти.

В то же время, в ряде контекстов power имеет положительную оценочность, связанную с личной эффективностью и внутренней силой человека. Выражения вроде inner power, willpower, empowering others несут идею самореализации, уверенности и личностного роста. Это отражает современную культурную установку на индивидуализм и самодостаточность. [4]

Отдельного внимания заслуживает гендерный аспект употребления слова power. В феминистской лингвистике оно рассматривается как ключевое в дискурсе борьбы за равенство: female power, the power of women символизируют трансформацию общественных ролей и переосмысление традиционных моделей власти.

Наконец, в англоязычном культурном пространстве слово power стало элементом символического языка массовой культуры. В кинематографе и литературе (superpower, power struggle, power fantasy) оно воплощает не только физическую или политическую силу, но и сверхъестественные способности, что демонстрирует его высокую метафорическую продуктивность и способность адаптироваться к разным дискурсивным сферам. [6]

Таким образом, коннотативно и культурно слово power представляет собой семантический центр множества значений, охватывающих власть, энергию, влияние, личную силу и социальную идентичность. Эта многослойность подтверждает богатый лексико-семантический потенциал слова и его значимость в когнитивной и культурной картине мира носителей английского языка.

Практическое значение исследования. Семантический анализ слова power имеет прикладную ценность в тех сферах, где точность интерпретации и переводческий выбор играют ключевую роль. Лексема отличается высокой полисемией, поэтому понимание её семантических оттенков помогает

точнее передавать смысл в политических, юридических, общественных и технических текстах. От корректного перевода зависит не только содержательная точность, но и интерпретация высказывания в целом.

Материалы исследования полезны в образовательной практике: при изучении лексикологии, стилистики, дискурс-анализа и теории перевода. Разбор структуры значений power демонстрирует студентам, как функционируют многозначные слова в разных типах дискурса и почему контекст определяет выбор значения.

Тема значима и для анализа медийного пространства. В публичной коммуникации слово power часто участвует в формировании оценок, идеологий и социальных ролей. Понимание его коннотативного потенциала помогает точнее выявлять стратегии воздействия, скрытые смыслы и особенности репрезентации власти.

Исследование также расширяет возможности для корпусных и когнитивных работ. Семантическая динамика power показывает, как язык отражает социальные процессы, а деривационный потенциал этой лексики позволяет проследить формирование новых значений и терминов в современном английском.

Литература:

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. – М.: Высшая школа, 2002. – 384 с.
2. Cambridge Dictionary. Power. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/power> (дата обращения: 28.11.2025).
3. Cambridge Thesaurus. Power. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/thesaurus/power> (дата обращения: 28.11.2025).
4. Cruse D. A. Lexical Semantics. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – 310 p.
5. Fairclough N. Language and Power. – London: Longman, 2014. – 240 p.
6. Oxford English Dictionary. Power. – Oxford University Press, 2025. – URL: <https://www.oed.com> (дата обращения: 28.11.2025).
7. Van Dijk T. A. Discourse and Power. – New York: Palgrave Macmillan, 2008. – 294 p.

Шпичко М.В.

магистрант

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

e-mail: marie.shpik@yandex.ru

Shpichko M.V.

Master's Student

Moscow Pedagogical State University

АЛГОРИТМЫ САМОПРОВЕРКИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ДЕЙСТВИЮ САМОКОНТРОЛЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования навыка самоконтроля у младших школьников посредством применения алгоритмов самопроверки в учебном процессе. Автор приводит определение самоконтроля, описывает основные виды алгоритмов самопроверки, их структуру и методику внедрения в образовательный процесс. Представлены результаты исследований, подтверждающие эффективность применения алгоритмов самопроверки для развития действия самоконтроля. Статья представляет интерес для учителей начальных классов, методистов и исследователей в области начального образования.

Ключевые слова: начальное образование, младший школьный возраст, самоконтроль, алгоритмы самопроверки.

SELF-VERIFICATION ALGORITHMS AS AN EFFECTIVE TOOL FOR TEACHING SELF- CONTROL SKILLS TO PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract. The article examines the problem of developing self-control skills in primary school children through the application of self-verification algorithms in the educational process. The author provides a definition of self-control, describes the main types of self-verification algorithms, their structure, and methodology for implementation in the educational process. Research results confirming the effectiveness of self-verification algorithms for the development of self-control action are presented. The article is of interest to primary school teachers, methodologists, and researchers in the field of primary education.

Keywords: primary education, primary school age, self-control, self-verification algorithms.

Формирование навыка самоконтроля является одной из ключевых задач начального образования в контексте реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Современная система образования направлена не только на усвоение обучающимися предметных знаний, но и на развитие у них универсальных учебных действий, обеспечивающих способность к самоорганизации и саморегуляции. В этом контексте самоконтроль выступает как компонент учебной деятельности, обеспечивающий её регуляцию, а также как важнейшее регулятивное универсальное учебное действие, необходимое для успешного обучения на всех последующих ступенях образования.

Актуальность проблемы формирования действия самоконтроля обусловлена тем, что младшие школьники зачастую не умеют критически оценивать результаты собственной деятельности, не владеют эффективными способами проверки своей работы и не осознают значимости данного процесса для достижения успеха в учёбе. Исследования показывают, что даже при наличии образца или правила дети

нередко затрудняются в проведении самопроверки, не видят ошибок в собственных работах, не сопоставляют полученный результат с поставленной целью и не анализируют причины возможных затруднений [5]. Это говорит о недостаточной сформированности у обучающихся регулятивных умений, связанных с планированием, контролем и коррекцией своих действий.

Проблема требует системного подхода к организации учебного процесса и поиска эффективных методических решений, способствующих постепенному и осознанному формированию самоконтроля. Одним из таких решений является разработка и использование алгоритмов самопроверки, которые представляют собой чёткую последовательность действий, позволяющую ученику проверить правильность выполнения задания. Алгоритмический подход к формированию самоконтроля отвечает возрастным особенностям младших школьников, поскольку опирается на конкретность мышления, потребность в наглядности и ясных, структурированных инструкциях. Использование алгоритмов способствует развитию у детей навыков самостоятельности, ответственности и рефлексии, что полностью соответствует целям личностного и метапредметного развития, заложенным в ФГОС [12].

Таким образом, проблема формирования действия самоконтроля в начальной школе рассматривается как одно из приоритетных направлений современной педагогики, ориентированной на развитие активного и самостоятельного субъекта учебной деятельности. Цель данной статьи — раскрыть содержание алгоритмов самопроверки как средства формирования действия самоконтроля у обучающихся начальной школы, представить их теоретическое обоснование, психолого-педагогические предпосылки и практические аспекты применения в учебном процессе.

Начнём с определения самоконтроля. Самоконтроль представляет собой умение человека сравнивать выполняемые действия с образцом и корректировать их (в работах Д. Б. Эльконина), то есть выступает как компонент действия, который обеспечивает соответствие выполняемого действия эталону (согласно теории П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий) [4, 17]. Л. С. Выготский пишет, что самоконтроль — одна из высших психических функций человека, формирование которой осуществляется в процессе взаимодействия с другими людьми и интериоризации внешних действий [3].

Перейдём к алгоритмам самопроверки. Алгоритм самопроверки — это четко определенная последовательность действий, выполнение которых позволяет ученику проверить правильность решения учебной задачи. Основные характеристики алгоритмов самопроверки:

1. Детерминированность — однозначность получаемого результата;
2. Дискретность — разбиение процесса на отдельные шаги;
3. Результативность — гарантия достижения результата за конечное число шагов;
4. Массовость — применимость к широкому классу задач определенного типа [13].

Структура алгоритма самопроверки обычно включает следующие компоненты:

- ориентировочный этап (что и как нужно проверить)
- исполнительский этап (последовательность действий проверки)
- контрольно-корректировочный этап (выявление и исправление ошибок)
- оценочный этап (оценка качества выполнения работы) [11].

Важно отметить, что алгоритмы самопроверки могут быть представлены в различных формах: текстовой, графической, в виде таблиц, схем или чек-листов. Выбор формы зависит от возраста обучающихся, специфики предмета и типа задания.

В зависимости от предметной области и типа учебных задач можно выделить несколько видов алгоритмов самопроверки:

1. Пооперационные алгоритмы — детальное описание каждого шага проверки [2]. Например, алгоритм проверки правильности выполнения тестового задания с кратким ответом по русскому языку («впиши определение...») может содержать следующие шаги:

- прочитай задание еще раз,
- проверь, правильно ли ты определил, что от тебя требуется в задании,
- вспомни определение...
- сравни свой ответ с определением, которое ты вспомнил,
- если ответ не совпадает, то исправь определение.

2. Алгоритмы с образцом — предполагают сравнение полученного результата с готовым образцом. Они эффективны на начальных этапах формирования самоконтроля, когда ученики только учатся находить несоответствия [6].

3. Алгоритмы взаимопроверки — предполагают обмен работами между учениками и их проверку по заданному алгоритму. Данный вид алгоритмов способствует не только развитию самоконтроля, но и формированию коммуникативных навыков [15].

4. Алгоритмы обнаружения типичных ошибок — направлены на выявление наиболее распространенных ошибок в определенном типе заданий. Например, при проверке диктанта ученик сначала ищет ошибки на одно правило, затем на другое и т.д. [9].

Работа с алгоритмами самопроверки должна строиться с учетом возрастных особенностей младших школьников и принципа постепенного усложнения. Г. А. Цукерман предлагает следующую последовательность [16]:

1. Знакомство с алгоритмом под руководством учителя.
2. Коллективное использование алгоритма при проверке образца.
3. Работа в парах с использованием алгоритма.
4. Самостоятельное применение алгоритма с опорой на памятку.
5. Интериоризация алгоритма (выполнение проверки без опоры на внешние средства).

Исследования М. И. Кузнецовой показывают, что наиболее эффективно вводить алгоритмы самопроверки, опираясь на ошибки, допускаемые детьми [8]. Целесообразно организовать специальные уроки-практикумы по обучению использованию алгоритмов самопроверки, а также систематически включать работу с ними в структуру обычных уроков.

Важную роль играет визуализация алгоритмов. Для младших школьников особенно эффективны алгоритмы, представленные в виде наглядных схем, пиктограмм, таблиц. Н. Ф. Талызина отмечает, что материализация действий самоконтроля значительно повышает их эффективность [14].

Эмпирические исследования подтверждают высокую эффективность использования алгоритмов самопроверки для формирования действия самоконтроля у младших школьников.

Так, в исследовании А. В. Захаровой и О. Г. Тагировой, проведенном на базе начальных классов московских школ, было выявлено, что систематическое использование алгоритмов самопроверки позволяет снизить количество ошибок в работах учеников на 30-40% и значительно повысить уровень сформированности регулятивных УУД [7].

Также, согласно проведенному нами в одной из московских школ исследованию, после реализации во втором классе экспериментальных уроков русского языка, в которые была включена работа с тестовыми заданиями и применение алгоритмов самопроверки для определения правильности их выполнения, уровень самоконтроля учеников экспериментальной группы повысился (примерно на 6 %). И это произошло лишь спустя месяц после начала работы по использованию алгоритмов самопроверки.

Исследование Е. В. Минаевой показало, что младшие школьники, обучающиеся с использованием алгоритмов самопроверки, демонстрируют более высокий уровень развития рефлексивных способностей, чем их сверстники из контрольной группы [10].

В работе И. И. Аргинской представлены результаты лонгитюдного исследования, подтверждающие, что формирование действия самоконтроля на основе алгоритмов самопроверки положительно влияет не только на успеваемость, но и на развитие познавательной самостоятельности и учебной мотивации [1].

Анализ психолого-педагогической литературы и результатов эмпирических исследований позволяет сделать вывод о высокой эффективности алгоритмов самопроверки как средства формирования действия самоконтроля у младших школьников. Алгоритмы самопроверки способствуют не только развитию регулятивных универсальных учебных действий, но и формированию у обучающихся таких личностных качеств, как ответственность, самостоятельность и критичность мышления. Они позволяют ученику не просто механически проверять правильность выполнения задания, но осознавать собственные действия, понимать причины ошибок и пути их устранения.

Алгоритмы самопроверки обеспечивают постепенный переход от внешнего контроля, осуществляемого учителем, к внутреннему, личностному контролю, который становится частью структуры учебной деятельности ребёнка. Таким образом, они выступают в качестве промежуточного звена в процессе интериоризации действия контроля, переводя его из внешнего во внутренний план. Визуализированная и чётко структурированная форма алгоритма делает процесс самопроверки доступным для понимания младших школьников, помогая им осваивать принципы самооценки и развивать метапознавательные умения.

При этом применение алгоритмов самопроверки должно носить системный и поэтапный характер. Методическая работа педагога должна учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, специфику предметной области, этап обучения, а также уровень сформированности учебных действий. Важно, чтобы алгоритмы самопроверки не были статичными — их структура и содержание должны усложняться по мере развития учащихся: от коллективного выполнения к индивидуальному, от опоры на наглядные средства к внутренним, умственным действиям.

Таким образом, алгоритмы самопроверки можно рассматривать как эффективное дидактическое средство, обеспечивающее формирование одного из ключевых регулятивных универсальных учебных действий — действия самоконтроля. Их системное использование создаёт основу для развития познавательной самостоятельности, успешной учебной деятельности и формирования у младших школьников готовности к дальнейшему обучению на последующих ступенях образования. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка предметно-ориентированных и цифровых алгоритмов самопроверки, интегрированных в современную образовательную среду.

Литература:

1. Аргинская И. И. Особенности обучения младших школьников математике // Начальная школа. 2005. № 2. С. 56-59.
2. Воронцов А. Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. М.: Рассказовъ, 2002. 303 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

4. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. С. 236-277.
5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 2004. 240 с.
6. Зак А. З. Развитие умственных способностей младших школьников. М.: Просвещение, 1994. 320 с.
7. Захарова А. В., Тагирова О. Г. Развитие контроля и оценки в процессе формирования учебной деятельности // Вопросы психологии. 2012. № 3. С. 107-117.
8. Кузнецова М. И. Система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников в современной начальной школе: монография. М.: Вентана-Граф, 2013. 432 с.
9. Кузнецова М. И. Современная система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников. М.: Вентана-Граф, 2014. 432 с.
10. Минаева Е. В. Формирование внутреннего плана действий у младших школьников: дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2000. 189 с.
11. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. 192 с.
12. Репкин В. В., Репкина Н. В. Развивающее обучение: теория и практика. Томск: Пеленг, 2007. 288 с.
13. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. М.: Академия, 2013. 288 с.
14. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М.: Просвещение, 1988. 175 с.
15. Цукерман Г. А. Контроль и оценка как учебные действия ребенка. М.: АПК и ПРО, 2004. 76 с.

ГЕРМЕНЕВТИКА И СЕМИОТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ**Тристен К.Д.**

аспирант

кафедра менеджмента и инноваций

ФГБОУ «Санкт-Петербургский государственный экономический университет»

e-mail: tristenk@rambler.ru

Tristen K.D.

Postgraduate student

Department of Management and Innovation

Saint Petersburg State University of Economics

**МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПОТРЕБИТЕЛЯМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ
КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ**

Аннотация. В докладе рассматриваются рефлексия и эмпатия как ключевые профессионально важные качества педагога, определяющие эффективность педагогической деятельности и взаимодействия с потребителями образовательных услуг. Раскрываются теоретические основы понятий рефлексии (Д. Дьюи, Д. Шён, Ф. Кортхаген) и эмпатии (Н. Ноддингс, З. Чжоу, В. Сан и др.), их взаимосвязь и влияние на качество образовательного процесса. Особое внимание уделено роли этих качеств в контексте образовательных проектов, ориентированных на клиентов, где педагог выступает не только как транслятор знаний, но и как посредник между организацией и потребителем. В докладе представлены результаты мини-опроса педагогов дополнительного образования, подтверждающие положительную связь уровня рефлексии и эмпатии с удовлетворённостью обучающихся и качеством взаимодействия. Сделан вывод о необходимости целенаправленного развития данных компетенций в системе повышения квалификации педагогов и интеграции их в систему управления качеством образовательных услуг. Актуальность темы обусловлена тем, что развитие эмпатии и рефлексии у педагогов способствует не только личностному и профессиональному росту, но и оптимизации экономических показателей образовательных проектов за счёт повышения удовлетворённости и лояльности потребителей.

Ключевые слова: педагогическая рефлексия, эмпатия, эмоциональный интеллект, обратная связь.

**MODELS OF INTERACTION WITH CONSUMERS OF EDUCATIONAL SERVICES AS A FACTOR
IN THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PROJECTS**

Abstract. This paper examines reflection and empathy as key professionally important qualities of a teacher, determining the effectiveness of teaching and interaction with consumers of educational services. It explores the theoretical foundations of the concepts of reflection (D. Dewey, D. Schön, F. Korthagen) and empathy (N. Noddings, Z. Zhou, W. Sun, and others), their interrelationships, and their impact on the quality of the educational process. Particular attention is paid to the role of these qualities in the context of client-oriented educational projects, where the teacher acts not only as a transmitter of knowledge but also as an intermediary between the organization and the consumer. The report presents the results of a mini-survey of supplementary

education teachers, confirming a positive correlation between the level of reflection and empathy and student satisfaction and the quality of interactions. It concludes that these competencies need to be targeted for development in teacher training and integrated into the quality management system for educational services. The relevance of this topic lies in the fact that developing empathy and reflection in teachers not only contributes to personal and professional growth but also to the optimization of the economic performance of educational projects by increasing customer satisfaction and loyalty.

Keywords: pedagogical reflection, empathy, emotional intelligence, feedback.

В современной образовательной среде педагогу требуются не только профессиональные знания и методические умения, но и развитая способность к рефлексии и эмпатии. Эти качества становятся всё более востребованными не только для повышения качества обучения и воспитания, но и для укрепления взаимодействия с потребителями образовательных услуг (учениками, родителями, заинтересованными сторонами) и, следовательно, для повышения эффективности образовательного проекта. В контексте оптимизации экономических показателей через развитие системы взаимодействия с потребителями - рефлексия и эмпатию можно рассматривать как инструменты повышения доверия, удовлетворённости и, в конечном счёте, потребительской "лояльности", что влияет на экономические результаты. В этом докладе рассматриваются: понятие рефлексии и эмпатии, их теоретические основания, значимость и проявления в педагогической деятельности, а также часть эмпирического материала.

Методологическая база исследования.

Теоретический анализ психолого-педагогической и управленческой литературы (для выявления сущности понятий "рефлексия" и "эмпатия", их взаимосвязи и функций);

Сравнительно-аналитический метод;

Анкетирование и опрос педагогов (для выявления уровня развития эмпатийных и рефлексивных качеств, а также их влияния на восприятие взаимодействия с обучающимися и клиентами)

Теоретические основы. Понятия рефлексии и эмпатии.

Рефлексия - это осознанное "отражение" педагогом собственной профессиональной деятельности: мыслей, чувств, убеждений, действий и их последствий. В процессе рефлексии педагог становится как бы наблюдателем своего опыта - анализирует, что было сделано, как это было сделано, как это воспринято учащимися, и как можно откорректировать свою деятельность, чтобы она стала более эффективной. Например: педагог после занятия задаёт себе вопросы: "Как ученики поняли тему? Что пошло не так? Почему я выбрал именно этот метод? Какие чувства у меня и у учеников возникли? Что можно сделать по-другому в следующий раз?". В педагогической литературе подчёркивается, что рефлексия - не просто воспоминание или самооценка, а именно процесс преобразования опыта в знания о себе и своей деятельности, который ведёт к профессиональному росту. Так, в статье Мысиной Т. Ю., Жулановой И. В. "Педагогическая рефлексия - два контекста: опыт, интроспекция и самосознание или персонализация и деятельность" рефлексия определяется как деятельность учителя, направленная на самопознание и корректировку используемых им педагогических технологий [1]. Также в статье "Генезис и интерпретация категории "педагогическая рефлексия"" подчёркивается, что одной из форм рефлексии является "межличностная" - то есть учитель анализирует не только себя, но и то, как его деятельность воспринимается другими (учащимися, коллегами) [2]. Ещё одно русскоязычное пособие указывает, что рефлексия - это "отражение образовательного процесса и опыта педагога в его сознании", являющееся "одним из условий профессионального и личностного развития".

Эмпатия - это способность педагога не просто слушать и слышать, но реально "входить в положение" другого человека - ученика или клиента образовательной услуги: видеть, как он чувствует

себя, понимать, что он переживает, и учитывать это в взаимодействии [3]. Это не просто доброжелательность, а активная рефлексивно-чувственная позиция: "Каково быть на месте ученика? Почему он так себя ведёт? Что он думает? Что ему важно?" Педагог с развитой эмпатией способен не только понять внешние проявления (например, усталость, незаинтересованность, тревогу), но и отреагировать адекватно-поддерживающе: скорректировать подход, метод, коммуникацию, чтобы ученик ощутил себя понятым и включённым. В российской педагогической и психологической литературе эмпатия рассматривается как важное профессиональное качество педагога. Например, в исследовании А.Г. Дмитриевой "Анализ значимости эмпатии в педагогической деятельности преподавателя вуза" эмпатия определяется как "свойство личности, проявляющееся в ситуациях общения, взаимодействия и поведения..., ориентированное на гуманистический подход" [4].

В статье Е.В. Моцовкиной "Эмпатия как базовая категория исследования..." подчеркивается, что эмпатия у педагога - это "образовательная эмпатия", "культура эмпатии педагога", то есть системное качество, связанное с личностным и профессиональным становлением [5].

Рефлексия и эмпатия взаимосвязаны: педагог, умеющий осмысливать собственную практику, становится более чувствительным к внутреннему миру ученика. Например, в исследовании ElSayary показано, что итеративная рефлексия преподавателей помогла развить эмпатию к учебным процессам студентов. Когда педагог осознаёт свои действия, чувства, реакции - он лучше понимает, как ученик воспринимает ситуацию, и может скорректировать своё поведение, форму подачи, коммуникацию. Эмпатия, в свою очередь, позволяет рефлексизирующему педагогу быстрее "войти" в ситуацию ученика, заметить скрытые потребности, изменить подход. В итоге это ведёт к более качественному взаимодействию, что особенно важно в проектах с взаимодействием с потребителями образовательных услуг.

Потребители образовательных услуг (учащиеся, родители, возможно корпоративные заказчики) ценят не только содержание, но и качество взаимодействия: ощущение, что их слышат, поддерживают, учитывают - всё это увеличивает удовлетворённость и, следовательно, вероятность повторного участия, рекомендации и лояльности. Рефлексия педагога и организации позволяет улучшать процессы обратной связи, корректировать методику, что снижает издержки, увеличивает эффективность и может повысить экономические показатели.

Исследование. Для иллюстрации значимости рефлексии и эмпатии был проведен мини-опрос среди преподавателей дополнительного образования с целью выяснить, как они оценивают собственную степень рефлексии и эмпатии, и как считают, влияет ли это на взаимодействие с учениками.

Выборка: 15 преподавателей по курсам (возраста 25-55 лет, с опытом от 2 до 20 лет).

Инструмент: краткая онлайн-анкета из 6 вопросов с пятибалльной шкалой (1 = "совсем не согласен", 5 = "полностью согласен")

Вопросы:

Я регулярно анализирую свои занятия: что сработало, что нет, и как можно улучшить.

Я могу понять, как мои ученики чувствуют себя в процессе обучения.

Я адаптирую форму и содержание занятия в ответ на обратную связь от учеников/клиентов.

Я получаю положительные отзывы от клиентов о том, что они чувствуют себя услышанными и понятыми.

Я оцениваю, что мой уровень эмпатии и рефлексии положительно влияет на удержание клиентов/учеников.

Я считаю, что навыки рефлексии и эмпатии могли бы быть включены в систему повышения квалификации педагогов.

Результаты:

Средние значения по шкале:

Вопрос 1 (рефлексия): М = 4,1

Вопрос 2 (эмпатия): М = 3,8

Вопрос 3 (адаптация): М = 3,9

Вопрос 4 (отзывы): М = 4,0

Вопрос 5 (влияние на удержание): М = 3,6

Вопрос 6 (необходимость включения): М = 4,3

Результаты показывают, что преподаватели считают себя относительно хорошо рефлексирующими (4,1), и достаточно эмпатичными (3,8). Хотя влияние эмпатии/рефлексии на удержание внимания студентов оценивается чуть ниже (3,6), но всё же положительно. При этом высокая средняя оценка необходимости включения этих навыков в систему повышения квалификации (4,3) свидетельствует о том, что сами педагоги видят важность этого направления. Эти данные подтверждают выводы исследований: навыки рефлексии и эмпатии воспринимаются как значимые и способствующие качеству педагогического взаимодействия.

Рекомендации. Для того чтобы педагог и образовательный проект могли целенаправленно развивать рефлексия и эмпатию, можно рекомендовать следующие подходы:

Регулярное ведение рефлексивного журнала: педагог после каждого занятия записывает: что произошло, какие были цели, что сработало/не сработало, как почувствовал себя ученик, что можно улучшить.

Группы коллегиальной рефлексии: встречи преподавателей, где они делятся случаями, получают обратную связь, совместно анализируют.

Обучающие тренинги по эмпатии: например, симуляции, ролевые игры, обратная связь

Регулярные анонимные опросы удовлетворённости, открытые формы комментариев - педагогу важно знать, как воспринимают его работу. Это часть рефлексивного цикла.

Адаптация учебного процесса под потребности обучающегося: эмпатичный подход требует не только понимания, но и действия. Менять форму, темп, содержание, поддержку - что повышает ценность для потребителя образовательной услуги.

Литература:

1. Медведев А. М., Жуланова И. В., Мысина Т. Ю. Педагогическая рефлексия - два контекста: опыт, интроспекция и самосознание или персонализация и деятельность. Часть 1 // "Мир науки. Педагогика и психология". - 2020. - Т. 8, № 3. - URL: <https://mir-nauki.com/PDF/08PSMN320.pdf> (дата обращения: 05.11.2025).

2. Генезис и интерпретация категории "педагогическая рефлексия" // Вестник педагогической науки. - (дата не указана). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-i-interpretatsiya-kategorii-pedagogicheskaya-refleksiya> (дата обращения: 05.11.2025).

3. Рефлексия в педагогическом процессе: отражение опыта педагога // (не указано название авторов). - (дата публикации не указана). - URL: <https://www.znamenskoy.ru/wp-content/uploads/2021/02/Рефлексия-в-пед.процессе.pdf> (дата обращения: 05.11.2025).

4. Дмитриева А. Г. Анализ значимости эмпатии в педагогической деятельности преподавателя вуза // Концепт. - 2021. - № 6. - С. 119-130. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-znachimosti-empatii-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti-prepodavatelya-vuza> (дата обращения: 05.11.2025).

5. Моцовкина Е. В. Эмпатия как базовая категория исследования и одно из гуманных качеств личности социального педагога // (название журнала не указано). - (дата публикации не указана). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/empatiya-kak-bazovaya-kategoriya-issledovaniya-i-odno-iz-gumannyyh-kachestv-lichnosti-sotsialnogo-pedagoga> (дата обращения: 05.11.2025).

6. Sun B., Chan K., Li M., et al. Associations of Empathy with Teacher-Student Interactions // *Frontiers in Psychology*. - 2023. - Vol. 14. - Article 1198349. - DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1198349. - URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10216484> (дата обращения: 05.11.2025).

7. M?slar T., Hoffmann F., Berger S., et al.

8. Reflective Skills, Empathy, Wellbeing, and Resilience in Professionals: A Cross-Sectional Study // *Frontiers in Psychology*. - 2022. - Vol. 13. - Article 10652655. - DOI: 10.3389/fpsyg.2022.10652655. - URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10652655> (дата обращения: 05.11.2025).

9. ?nsal S., A??am R., Tand?rc? C. Teachers' Reflective Thinking on Their Professional Experiences // *Journal of Education and Practice*. - 2023. - Vol. 14, No.5.-URL: https://www.researchgate.net/publication/382556375_Teachers_Reflective_Thinking_on_Their_Professional_Experiences (дата обращения: 05.11.2025).

10. Zhou Z. Empathy in Education: A Critical Review // *International Journal of Education and Literacy Studies*. - 2022. - Vol. 10, No. 1. - P. 1-10. - URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1373293.pdf> (дата обращения: 05.11.2025).

Ли Ю.А.

аспирант

кафедра общей педагогики

ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова»

e-mail: varfjlua@gmail.com

Lee Yu.A.

Postgraduate student

Department of General Pedagogy

Dorzhi Banzarov Buryat State University

РЕШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЕЙС-ЗАДАЧ, КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГА И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. В статье рассматривается роль решения педагогических кейс-задач в развитии самоэффективности педагогов и повышении их профессиональных компетенций. Автор подчеркивает важность активного участия преподавателей в анализе реальных ситуаций, возникающих в учебно-воспитательном процессе, что способствует формированию критического мышления, творческого подхода и готовности к решению нестандартных задач. Анализируются механизмы влияния кейсов на личностный рост педагога и качество образовательного процесса.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, кейс-задачи, самоэффективность, профессиональные компетенции педагога.

SOLVING PEDAGOGICAL CASE PROBLEMS AS A TOOL FOR DEVELOPING A TEACHER'S SELF-EFFICACY AND IMPROVING PROFESSIONAL COMPETENCIES

Abstract. The article examines the role of solving pedagogical case problems in the development of teachers' self-effectiveness and improving their professional competencies. The author emphasizes the importance of active participation of teachers in the analysis of real situations arising in the educational process, which contributes to the formation of critical thinking, creativity and readiness to solve non-standard tasks. The mechanisms of the influence of cases on the personal growth of a teacher and the quality of the educational process are analyzed.

Keywords: secondary vocational education, case studies, self-efficacy, professional competencies of a teacher.

В настоящее время система среднего профессионального образования (далее СПО) играет огромную роль для экономики нашей страны. Базовые условия устойчивости системы СПО — это в первую очередь кадры и инфраструктура.

Конечно, перспективное направление — это развитие цифровой образовательной среды: оснащение колледжей современными лабораториями, современными онлайн-платформами и симуляторами, VR-тренажерами. Но именно преподаватели играют ключевую роль в этой системе: передают студентам знания и формируют практические навыки. Без квалифицированных и опытных

преподавателей невозможно обеспечить качественное образование, необходимое для подготовки конкурентоспособных специалистов.

Современные образовательные реалии предъявляют высокие требования к профессиональным качествам преподавателей. Сегодня недостаточно быть лишь квалифицированным специалистом в своей предметной области. Важно обладать широким спектром компетенций, такими как эмоциональный интеллект, решать конфликты, тайм-менеджмент, проявлять креативность и инициативу. Это обеспечивает гибкость и адаптацию к постоянно меняющимся условиям образовательной среды.

Самозффективность преподавателя также играет значительную роль: уверенность в собственных силах, позитивное отношение к трудностям и способность преодолевать препятствия способствуют созданию комфортной атмосферы на занятиях и повышают мотивацию обучающихся. Поэтому современный преподаватель должен сочетать глубокую теоретическую подготовку с высокоразвитыми социальными и профессиональными качествами, необходимыми для эффективной передачи знаний и воспитания будущих профессионалов своего дела.

Одним из эффективных инструментов, способствующих развитию профессионального потенциала педагога, является решение педагогических кейсов.

Кейс – метод зародился в Гарвардской бизнес-школе ещё в начале XX века. Метод кейсов считается одним из самых популярных и современных подходов. Его необычность заключается в нетрадиционности получения знаний. Данный метод относят к современным педагогическим технологиям, поэтому его освоение педагогами актуально для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Применяют его в основном для работы на занятиях со студентами. Такие задачи помогают развивать критическое мышление, способность анализировать ситуацию, принимать эффективные решения и повышать качество образовательного процесса.

Педагогический кейс представляет собой описание реальной или смоделированной учебной ситуации, содержащей проблему, которую необходимо решить. Этот метод позволяет педагогам проанализировать реальные ситуации, принять обоснованные решения и повысить уровень своей профессиональной компетентности.

Опыт решения кейсов у педагогов зачастую ограничивается воспоминаниями о сдаче зачёта по педагогике, где требовался разбор педагогических ситуаций или беглым обсуждением с коллегами «трудных случаев» взаимодействия с воспитанниками и родителями, как правило имеющим сильную ситуативно-эмоциональную составляющую.

Актуальность данной темы позволила провести исследование, направленное на изучение взаимосвязи использования в педагогической практике метода решения образовательных кейсов с развитием самозффективности педагога и совершенствованием его профессиональных компетенций. В ходе работы был проанализирована подготовка к всероссийскому конкурсу «Мастер года», в котором одним из заданий являлся конкурс образовательных кейсов. Конкурс проходит с 2021 года, с 2022 года конкурсное мероприятие «Конкурс образовательных технологий» стал одним из основных этапов. За этот период времени число участников выросло почти в три раза, а количество образовательных организация – в два раза. Общее количество участвующих в 2025 году в финальном этапе составило 89 преподавателей. На момент участия возраст преподавателей составлял от 19 до 65 лет.

Конкурсное испытание проходит в два этапа: работа по выполнению ситуационного задания и презентация результатов работы. Оценивается умение участника работать в команде, а также предложенные решения по нескольким критериям: эффективность применения педагогических практик и оригинальность предложенных командных решений. При подготовке к данному этапу участники проявили высокий уровень мотивации и профессионализма, конкурсанты активно готовились к

состязанию, тщательно изучая разные педагогические кейсы и разрабатывая собственные тактики решения учебных ситуаций.

Многие педагоги в рамках подготовки к конкурсу проводили подобные мероприятия в своих колледжах, что способствовало развитию методических навыков и обмену лучшими практиками. Так, например, в ГБПОУ «Байкальский колледж туризма и сервиса» в процессе подготовки к конкурсу "Мастер года" совместно с руководством был организован педагогический совет в формате конкурсного мероприятия «решение кейс-ситуаций». Педагогический коллектив был разделен на 8 команд, каждая из которых получила уникальную ситуацию из реальной практики учебного и воспитательного процесса. На выполнение задачи командам отводился 1 час. Все команды справились с поставленными задачами достойно, продемонстрировав высокий уровень профессионализма и умения работать в команде. В процессе работы, конечно, возникали и трудности, поскольку у каждого участника было своё мнение, которое они стремились обосновать и защитить. По итогам мероприятия можно отметить, что около 20 процентов преподавателей сначала проявляли скептицизм по отношению к такому формату работы, однако в процессе обсуждения они увлеклись и стали активно участвовать в решении кейса.

Многие участники конкурса из разных регионов страны активно проводили подобные семинары в своих колледжах. Такой опыт позволил им не только поделиться знаниями и практическими навыками, но и выработать собственные тактики и методы работы в команде. В ходе мероприятий они отмечали, что участие в подобных образовательных проектах значительно повышает уверенность в себе и развивает профессиональные компетенции.

Семинары способствовали укреплению командного духа и развитию умения эффективно взаимодействовать с коллегами. Участники учились не только решать конкретные кейсы, но и применять творческий подход к поиску решений, что важно для успешной профессиональной деятельности. Благодаря совместной работе представители колледжей смогли усовершенствовать навыки коммуникации и повысить мотивацию к развитию.

В целом, организация подобных мероприятий оказывает положительное влияние на формирование у преподавателей устойчивой уверенности в собственных силах и способствует росту их профессионального уровня. Это подтверждает важность конкурсных и образовательных инициатив как эффективного инструмента развития педагогического сообщества страны.

Подобные формы работы не только стимулируют интерес, но и способствуют формированию у педагогов уверенности и профессиональной самооффективности.

Преимущества метода решения педагогических кейсов:

1. Развитие рефлексивных способностей, позволяющих осознавать собственные профессиональные компетенции и области для дальнейшего развития.
2. Формирование готовности действовать в нестандартных ситуациях и принимать взвешенные решения.
3. Повышение уровня самооценки и уверенности в собственных силах благодаря успешному решению сложных ситуаций.
4. Совершенствование коммуникативных навыков, необходимых для взаимодействия с коллегами, учениками и родителями.
5. Воспитание культуры обмена мнениями.

Решение педагогических кейс-задач способствует развитию самооффективности педагога за счет активного включения в анализ и разрешение реальных или приближенных к практике педагогических ситуаций. В процессе работы с кейсами педагог учится принимать самостоятельные решения, обосновывать их, прогнозировать последствия, что укрепляет его уверенность в профессиональных

действиях и формирует навык саморегуляции и профессионального саморазвития. Это особенно важно для педагогов в условиях цифровой образовательной среды и быстро меняющихся требований к образовательному процессу. [2]

Кейс-метод особенно ценен тем, что соединяет теоретические знания с практикой. Анализ конкретных педагогических ситуаций помогает развивать аналитическое мышление, умение работать с информацией, оценивать альтернативные подходы и прогнозировать ход событий. В рамках групповой дискуссии по кейсам развиваются коммуникативные и профессионально значимые навыки, формируются способности к критическому мышлению и командной работе. Таким образом совершенствуются профессиональные компетенции педагога, которые охватывают не только знания, но и умения, навыки и личностные качества. [1]

Таким образом, работа с педагогическими кейсами способствует формированию осознанного отношения к профессии, повышению эффективности педагогического труда и развитию личностных качеств, важных для успешной реализации образовательных целей. Данный метод помогает учителю обрести уверенность в себе, повысить профессиональный уровень и стать более эффективным специалистом в образовательной сфере.

Литература:

1. Бакиева, Ф. Р. Кейс-метод как способ формирования профессиональной компетентности будущих педагогов / Ф. Р. Бакиева, В. С. Муллакаева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 12 (92). — С. 707-710. — URL: <https://moluch.ru/archive/92/20362> (дата обращения: 05.11.2025).

2. Ушаков А.А. У 93 Содержательно-технологическое обеспечение процесса профессионального саморазвития педагога в цифровой образовательной среде: методическое пособие / А.А. Ушаков. — Краснодар: Экоинвест, 2023. — 165 с.

Румянцев А.Б.

преподаватель кафедры физической подготовки

Военный институт (инженерно-технический)

ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения

имени генерала армии А.В.Хрулева»

e-mail: Rumyantsev@mail.ru

Кувшинников А.А.

курсант

ФГБВОУ ВО «Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова»

e-mail: Kuvshinnikov@mail.ru

Алтаев К.К.

преподаватель кафедры нормальной физиологии

ФГБВОУ ВО «Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова»

e-mail: Altaev@mail.ru

Rumyantsev A.B.

Lecturer of the Department of Physical Training,

Military Institute (Engineering and Technical)

Military Academy of Logistics named after Army General A.V. Khrulev

Kuvshinnikov A.A.

Cadet

S.M. Kirov Military Medical Academy

Altaev K.K.

Lecturer of the Department of Normal Physiology

S.M. Kirov Military Medical Academy

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КУРСАНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ВИ(ИТ) ПО ВЫПОЛНЕНИЮ УПРАЖНЕНИЯ НА СИЛУ «ПОДЪЁМ ПЕРЕВОРОТОМ»

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы индивидуальной физической подготовки курсантов специального факультета военного института (технического) к выполнению силового упражнения «подъём переворотом». Анализируются типичные ошибки и трудности, возникающие у обучаемых при освоении данного норматива. Автором обоснована необходимость дифференцированного подхода с учетом уровня исходной физической готовности и антропометрических данных. Представлена методика индивидуальной подготовки, включающая специально разработанные комплексы подводящих и развивающих упражнений. Особое внимание уделено укреплению мышц брюшного пресса, спины, кистей и предплечий. Подчеркивается роль контроля за техникой выполнения и дозированием нагрузки. Делается вывод о том, что реализация предложенной методики позволяет повысить эффективность процесса обучения и успеваемость курсантов по силовому компоненту физической подготовки.

Ключевые слова: педагогика, физическая подготовка, подъем с переворотом, индивидуальный план физической подготовки.

INDIVIDUAL PHYSICAL TRAINING OF CADETS AT THE SPECIAL FACULTY OF THE MILITARY INSTITUTE (ENGINEERING AND TECHNICAL) FOR PERFORMING THE STRENGTH EXERCISE «MUSCLE-UP»

Abstract. The article addresses current issues of individual physical training for cadets of the special faculty at a military (technical) institute to perform the strength exercise "muscle-up". It analyzes typical mistakes and difficulties encountered by trainees when mastering this standard. The author substantiates the necessity of a differentiated approach, taking into account the level of initial physical readiness and anthropometric data. A methodology for individual training is presented, which includes specially designed sets of preparatory and developmental exercises. Particular attention is paid to strengthening the abdominal, back, hand, and forearm muscles. The role of monitoring execution technique and load dosage is emphasized. The conclusion is drawn that the implementation of the proposed methodology enhances the effectiveness of the training process and improves cadets' performance in the strength component of physical training.

Keywords: pedagogy, physical training, muscle-up, individual physical training plan.

Подъём переворотом представляет собой комбинацию подтягивания и махового движения ногами, приводящую к перевороту тела вокруг оси перекладины (Рисунок 1).



Рисунок 1. Фазы выполнения упражнения «Подъём с переворотом»

Фазы выполнения

- Исходное положение – вис на перекладине прямым хватом, руки на ширине плеч или немного шире. Тело выпрямлено, ноги вместе, взгляд направлен вперёд. Чтобы сохранять стабильное положение тела, важно активировать мышцы — кора.
- Группа мышц кора стабилизируют тело, служат связующим звеном между верхней и нижней частями тела, обеспечивая эффективную передачу энергии при движении, поддерживают осанку и защищают позвоночник создавая внутрибрюшное давление, которое снижает нагрузку на межпозвоночные диски и предотвращает травмы спины.
- Быстро подтянуться вверх, сгибая руки в локтях. Стараемся подняться как можно выше к перекладине (идеально до касания грудью перекладины).
- Одновременно с подтягиванием начинаем маховое движение ногами вперёд-вверх, это движение необходимо для переворота тела вокруг перекладины.

- Когда ноги поднимутся выше уровня перекладины, резко заведите их за перекладину и продолжайте движение тела по инерции.
- После переворота выпрямление рук в локтях и зафиксировать положение упора на турнике. Опуститься в вис произвольным способом.
- Во время выполнения упражнения очень важно контролировать положение головы, направляя взгляд вверх.
- При выполнении упражнения рекомендуется во время опускания тела вниз делать вдох, а при подъёме тела вверх (подтягивании) делать выдох.

Ознакомление с упражнением.

Ознакомление предполагает создание у занимающихся правильного представления об упражнении и ясное понимание его структуры. Для этого необходимо:

- назвать упражнение (прием, действие),
- образцово его показать,
- объяснить технику выполнения упражнения, влияние его на организм.

Ознакомление начинается с названия упражнения. Точное и правильное наименование элемента в соответствии с общепринятой терминологией имеет большое значение в создании правильного представления об элементе.

Показ упражнения – важнейший методический прием, применяемый вовремя ознакомления. Он должен быть проведен безукоризненно и так, чтобы обучаемые хорошо видели все движения и заметили его особенности.

Объяснение техники выполнения упражнения необходимо для создания у обучаемых наиболее полного представления о форме и характере отдельных движений и упражнения в целом.

Квалифицированный рассказ облегчает понимание упражнения, повышает интерес и способствует успешному обучению.

Таким образом, показ и объяснение являются важными приемами обучения на начальном этапе формирования двигательных навыков. Они важны и на последующих этапах работы – разучивания и совершенствования. Показ и объяснение находятся в тесной связи и взаимно дополняют друг друга. Для более полного представления об упражнении обучаемые могут опробовать его.

В процессе обучения занимающиеся должны осуществлять постоянный самоконтроль за своими действиями, что позволяет понять, движение в целом, отдельные его детали, а также помогает в исправление ошибок, которые часто возникают при обучении. Основными причинами ошибок служат: слабая физическая подготовленность, отсутствие смелости, решительности, и непонимание обучаемыми техники выполнения упражнений. Поэтому надо провести анализ причин возникновения ошибок и перейти к их устранению.

Освоение упражнения

В ходе освоения упражнения применяются следующие методы развития силовых способностей у курсантов: повторный метод, метод максимальных усилий, метод динамических усилий и комплексный метод. Различие между этими методами заключается в величине преодолеваемого сопротивления, в числе повторений движений в одном подходе, в количестве подходов, а также во времени отдыха между подходами (Таблица 1).

Таблица 1. Содержание методов развития силовых физических качеств

Методы	Величина отягощений	Количество повторений	Количество подходов	Время отдыха между подходами
1	2	3	4	5
Повторный	50-70 %	10	3-10	1 мин.
Максимальный	80-100 %	3-5	3-5	3 мин.
Динамических усилий	40-70 %	10	3-10	3 мин.
Комплексный	20-50 %	10	3-10	30 сек.

Величина физической нагрузки и интенсивности осуществляется путём контроля частоты сердечных сокращений (ЧСС) за 1 минуту.

Контроль ЧСС проводится до начала выполнения упражнения и в перерывах между подходами и по окончании выполнения упражнения. Подсчёт ЧСС проводится в течении 10 секунд с последующим переводом на 1 минуту, путём увеличения полученного результата в шесть раз (Таблица 2).

Таблица 2. Оценки интенсивности физической нагрузки путём подсчёта ЧСС для курсантов.

Степень нагрузки (ЧСС уд. /мин.)	Возрастные группы					
	1	2	3-4	5-6	7-8	9
Низкая	≤131	≤125	≤119	≤113	≤107	≤97
Средняя	132-149	126-143	120-137	114-131	108-125	98-119
Высокая	150-180	144-168	138-156	132-150	126-144	120-138
Максимальная	>180	>168	>156	>150	>144	>138

Главная задача для освоения этого упражнения является развитие базовой силы.

ПЕРВОЕ: научиться подтягиваться без рывков 10-12 раз.

Подтягивания — это базовое физическое упражнение с собственным весом направленное на развитие мышц в верхней части тела, а также мышц спины и рук (Рисунок 2).



Рисунок 2. Правильное выполнение упражнения «подтягивание на перекладине»

Прямой хват: взяться за перекладину ладонями от себя, руки прямые, на ширине плеч или немного шире. При этом хвате основная нагрузка приходится на широчайшие мышцы спины (основная рабочая группа, отвечающая за тяговое движение вверх), бицепсы рук (помогают сгибать руки в локтевых суставах, чтобы подтянуть тело), грудные мышцы (помогают стабилизировать тело при выполнении упражнения) и плечи (участвуют в разгибании и стабилизации плечевого сустава), трапеция (сводит лопатки и опускает их в низ). Спина должна быть прямой, а плечи расслаблены. Делая выдох напрягая мышцы спины и рук плавно подтянуться вверх так чтобы коснуться перекладины верхней частью груди или чтобы подбородок был выше перекладины. Зафиксировать это положение на секунду. После фиксации подъёма вверх, плавно опускаемся вниз в исходное положение полностью выпрямляя руки в

локтях. При опускании нельзя расслаблять мышцы резко. При выполнении подтягивания на перекладине требуется внимание и правильная техника выполнения.

Также выполняется контроль дыхания: при выполнении подъёма туловища вверх к перекладине делается выдох, а при опускании вниз делается вдох.

Для освоения этого движения для курсантов со слабой физической подготовкой могут применяться следующие упражнения:

- негативное подтягивание из верхней точки подтягивания медленно опускаемся вниз. Можно использовать подскок к перекладине или использовать подставку для достижения верхней точки подтягивания.

- число подходов от 3 до 5 по 10 раз, перерыв между подходами 1 минута. В дальнейшем при повышении уровня физической подготовленности число подходов может увеличиваться постепенно до 10.

- вспомогательные упражнения с использованием резиновой петли для обучения подтягиванию при слабой физической подготовленности включают в себя закрепление резиновой петли к перекладине и далее используя другой конец петли как опору для одной ноги или двух ног, а также можно использовать ноги, согнутые в коленях.

- Число подходов от 3 до 5 по 10 раз, перерыв между подходами 1 минута. В дальнейшем при повышении уровня физической подготовленности число подходов может увеличиваться постепенно до 10.

Увеличивать нагрузку можно за счёт перехода на более слабые резинки или за счёт увеличения длины используемой петли.

При использовании резиновой петли следите за техникой выполнения упражнения:

- закрепите резиновую петлю перекинув её через перекладину, продев один конец петли в другой для надёжной фиксации.

- для максимальной помощи резиновой петли рекомендуется использовать опору двух ног, закрепив петлю за обе ступни или согнутые колени

- при выполнении упражнения следите чтобы ноги не уходили вперёд

- для подтягивания возьмитесь за перекладину двумя руками прямым хватом, руки на ширине плеч сделайте вдох, и на выдохе начните подтягиваться в верх стараясь коснуться перекладины верхней частью груди, используя помогающую силу резиновой петли, максимальная помощь её будет в нижней точке начала движения постепенно уменьшаясь к верхней точке выполнения движения.

- после фиксации в верхней точке подъёма опускаемся медленно вниз, делая глубокий вдох и контролируя положение тела.

Чтобы не потерять равновесие не допускаются рывки телом. Следите за дыханием во время выполнения упражнения, при подъёме делаем выдох, а при спуске делаем вдох.

Курсанту, который раньше никогда не подтягивался, потребуется некоторое время и терпение чтобы научиться выполнять это упражнение и без подводящих упражнений на развитие силы и выносливости ему не обойтись.

ВТОРОЕ: научиться поднимать прямые ноги до касания перекладины носками ног.

Это базовое упражнение для развития силы, в первую очередь нижней части пресса, при котором работают прямая и косые мышцы живота, подвздошно-поясничные мышцы и мышцы бедра (Рисунок 3).



Рисунок 3. Правильное выполнение упражнения «поднятия ног к перекладине»

Прямой хват: взяться за перекладину ладонями от себя, руки прямые, на ширине или немного шире плеч. При слабой растяжке тяжело поднять прямые ноги выше пояса. В этих случаях следует согнуть ноги в коленях, и нагрузка немного снизится. Но это компенсируется высоким подъёмом ног. Число подходов от 3 до 5 по 10 раз, между подходами перерыв 1 минута. В дальнейшем при повышении уровня физической подготовленности число подходов может увеличиваться постепенно до 10.

Чтобы нагрузка была более точной, поднимаются не только ноги, но и таз. В начале движения можно отвести немного ноги назад, что позволяет легче пройти первую фазу движения, где в основном работают мышцы ног. Обязательно задерживается дыхание на выдохе при подъёме ног, это позволяет выше поднять ноги

Также необходимо научиться удерживать тело в положении угла как можно дольше: данный вид упражнения для пресса выполняется без дополнительного отягощения. Число подходов от 3 до 5 по 10 раз, перерыв между подходами 3 минуты. В дальнейшем при повышении уровня физической подготовленности число подходов может увеличиваться постепенно до 10.

Далее, необходимо научиться техники маха ногами: в положении виса на перекладине выполняем махи ногами вперёд и назад, постепенно увеличивая амплитуду движения ногами с целью коснуться перекладины носками ног. Число подходов от 3 до 5 по 10 раз, перерыв между подходами 1 минута. В дальнейшем при повышении уровня физической подготовленности число подходов может увеличиваться постепенно до 10.

ТРЕТЬЕ: освоение упражнения с помощью подводящих упражнений

Упражнение подъём переворота с помощью прыжка: с небольшого прыжка подтянуться к перекладине и одновременно забросить ноги выше перекладины. Это упражнение поможет освоить момент вращения вокруг перекладины, то есть фазу переворота. При затруднении выполнения этого упражнения можно воспользоваться помощью партнёра, который поддержит спину во время переворота. Для самостоятельного выполнения упражнения рекомендуется постепенно уменьшать высоту прыжка до минимального расстояния ног от поверхности пола. При выполнении подъёма переворотом рекомендуется избегать движения рывками. Контролируйте дыхание, дышите ритмично не задерживая дыхания. Используйте страховку в виде мата и помощь партнёра на подстраховке.

Перед выполнением упражнения не забывайте проводить разминку суставов и мышц, а также выполнить упражнения на растяжку так чтобы вы были подготовленными перед выполнением упражнения.

Литература:

1. Авраменко В. И., Лапицкий В. И., Яцковский В. В. [и др.]. Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация: науч. журн. / Челябинский гос. ун-т. — 2021. — Том 6. — № 4. — С. 55–60.
2. Жаров В. В., Лукиянец Н. Ф. Формирование мотивации к систематическим занятиям физической подготовкой у курсантов ВУЗов Министерства Обороны Российской Федерации // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2022. — № 5. — С. 46-50.
3. Определение показателей функциональной асимметрии верхних конечностей у здоровых мужчин для повышения эффективности подготовки спортсменов / А. А. Кувшинников, М. Ф. Шичкин, А. О. Кувшинникова, А. Б. Румянцев // Теория и методика физической культуры, спорта и туризма: межвуз. сб. науч.-метод. работ — СПб. : Политех-пресс, 2024. — С. 396–398.
4. Макаренко К. С., Савич Д. Н. О специально-подготовительных упражнениях к выполнению упражнения «подъем переворотом на перекладине» // Обеспечение пограничной безопасности и охрана государственной границы Республики Беларусь: теория и практика: сб. науч. тр. — Минск, 2024. — С. 211.
5. Мещангин В. С., Правдов М. А. Влияние физической подготовленности на выполнение военно-профессиональных приемов и действий военнослужащими // Физическое воспитание в условиях современного образовательного процесса: материалы. — М., 2023. — С. 525–528.
6. Старовойтова О. П., Ткач А. В., Сотников Е. С. Совершенствование физических качеств у военнослужащих статическими и изометрическими упражнениями // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2020. — № 11 (189). — С. 474–477.
7. Чернов Д. В., Лукиянец Н. Ф. Проблема субъективизма в оценке выполнения военнослужащими физических упражнений // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2025. — № 5. — С. 243.
8. Шуневич А. Б. Динамика развития физической подготовленности курсантов факультета связи и АСУ УО «ВА РБ»: автореф. дис., к.п.н / А. Б. Шуневич; АСУ УО «ВА РБ». — Минск, 2023. — 23 с.

Сиденкова А.П.

заведующий кафедрой психиатрии, психотерапии и наркологии
ФГОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет»

Баранская Л.Т.

профессор кафедры психиатрии, психотерапии и наркологии,
доктор психологических наук, доцент
ФГОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет»
e-mail: lubaran@rambler.ru

Бабушкина Е.И.

доцент кафедры психиатрии, психотерапии и наркологии,
кандидат медицинских наук, доцент
ФГОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет»
e-mail: ei_babysh@mail.ru

Шкиндер Н.Л.

начальник Учебно-методического управления,
кандидат биологических наук, доцент
ФГОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет»

Sidenkova A.P.

Head of the Department of Psychiatry, Psychotherapy and Narcology,
Doctor of Medical Sciences, Professor
Ural State Medical University

Baranskaia L.T.

Professor of the Department of Psychiatry, Psychotherapy, and Narcology,
Doctor of Psychology, Associate Professor
Ural State Medical University

Babushkina E.I.

Associate Professor of the Department of Psychiatry, Psychotherapy and Narcology
Candidate of Medical Sciences, Associate Professor
Ural State Medical University

Shkindер N.L.

Head of the Educational and Methodological Department,
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor
Ural State Medical University

ВЛИЯНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ НА ИЗУЧЕНИЕ СТУДЕНТАМИ-ЕГИПТЯНАМИ КУРСА «ПСИХИАТРИЯ, МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Аннотация. Актуальным феноменом высшей школы в современной России является интернационализация профессионального медицинского образования. Студенты из развивающихся стран Ближнего Востока, Африки, Юго-Восточной Азии все более стремятся получить престижную профессию врача в российских вузах. Начиная с 2018 года на лечебно-профилактический факультет Уральского государственного медицинского университета (далее – УГМУ) ежегодно поступают более 30 студентов-египтян. Адаптация традиционных, и разработка новых форм и методов учебного процесса тем

не менее не может полностью устранить социокультурные проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты при изучении ряда клинических дисциплин. Одним из наиболее сложных для понимания и освоения является курс «Психиатрия, медицинская психология». Трудности в изучении курса обусловлены социокультурными представлениями египетских студентов о психическом здоровье, ментальных расстройствах и поведенческих табу на обсуждение данных проблем вне семейного круга или в светском окружении, а также приверженностью к традиционным религиозным устоям и нормам. Цель исследования – выявить основные социокультурные факторы, влияющие на изучение студентами-египтянами курса «Психиатрия, медицинская психология» и пути изменения их отношения к данной учебной дисциплине. Материал и методы. Для достижения цели исследования были проанализированы полнотекстовые публикации (мета-анализ, оригинальные статьи, описание результатов исследований), отобранные с использованием ключевых слов: интернационализация образования, студенты-египтяне, психиатрия, медицинская психология, социокультурные различия, религиозные традиции. Проведен онлайн опрос готовности 136 граждан Египта в возрасте от 19 до 35 лет, проживающих в разных городах России и обучающихся в российских вузах, к обращению за психиатрической помощью в специализированные медицинские учреждения. Результаты. Выявлены основные социокультурные факторы в отношении египтян к восприятию и стигматизации психических расстройств, к практике психиатрии и медицинской психологии как областей врачебной помощи, культуральные трудности в изучении и понимании этических аспектов данного курса. Показана важная роль участия студентов-египтян в научно-исследовательской работе во время изучения курса «Психиатрия, медицинская психология», которой они занимаются в малых группах под руководством преподавателей кафедры «Психиатрии, психотерапии и наркологии».

Ключевые слова: интернационализация образования, студенты-египтяне, психиатрия, медицинская психология, социокультурные различия, влияние религии.

THE INFLUENCE OF SOCIO-CULTURAL FACTORS ON THE STUDY OF THE COURSE "PSYCHIATRY, MEDICAL PSYCHOLOGY" BY EGYPTIAN STUDENTS

Abstract. A current phenomenon in higher education in contemporary Russia is the internationalization of professional medical education. Students from developing countries in the Middle East, Africa, and Southeast Asia are increasingly seeking to pursue prestigious medical professions at Russian universities. Since 2018, more than 30 Egyptian students have been admitted annually to the Faculty of General Medicine at the Ural State Medical University (here in after referred to as USMU). Adapting traditional and developing new forms and methods of the educational process, however, cannot eliminate the sociocultural challenges faced by international students when studying a number of clinical disciplines. One of the most challenging courses to understand and master is "Psychiatry and Medical Psychology." Difficulties in mastering this course stem from Egyptian students' sociocultural perceptions of mental health, mental disorders, and behavioral taboos against discussing these issues outside of family or secular settings, as well as their adherence to traditional religious beliefs and norms. The aim of the study was to identify the key sociocultural factors influencing Egyptian students' performance in the course "Psychiatry and Medical Psychology" and ways to change their attitudes toward this academic discipline. **Material and Methods.** To achieve this goal, full-text publications (meta-analyses, original articles, and descriptions of research results) using the following keywords: internationalization of education, Egyptian students, psychiatry, medical psychology, sociocultural differences, and religious traditions. An online survey was conducted among 136 Egyptian citizens aged 19 to 35, living in various Russian cities and studying at Russian universities, to assess their willingness to seek psychiatric care in specialized medical institutions.

Results. The study identified key sociocultural factors affecting Egyptians' attitudes toward the perception and stigmatization of mental disorders, the practice of psychiatry and medical psychology as areas of medical care, and cultural challenges in learning and understanding the ethical aspects of this course. The study demonstrated the important role of Egyptian students' participation in research work during their course "Psychiatry and Medical Psychology," which they undertake in small groups under the guidance of faculty from the Department of Psychiatry, Psychotherapy, and Narcology.

Keywords: internationalization of education, Egyptian students, psychiatry, medical psychology, sociocultural differences, influence of religion.

Введение

Систематический обзор и мета-анализ актуального состояния проблемы психического здоровья, отношения к психиатрии и исследование поведения пациентов, различных слоев населения Египта, нуждающихся в психиатрической помощи, позволяет выявить факторы, влияющие на изучение студентами-египтянами, обучающимися в медицинском вузе, курса «Психиатрия, медицинская психология». Несмотря на то, что в последнее десятилетие появилось достаточное количество отечественных и зарубежных исследований, посвященных развитию психиатрической службы в Египте, а также влиянию на ее распространение и отношение к ней социокультурных паттернов и религии, относительно мало внимания в научных источниках уделяется проблемам подготовки в области психиатрии египетских студентов, обучающихся в медицинских вузах за рубежом, в частности, в вузах Российской Федерации [4,5,9].

Проведенный обзор показывает, что в современном Египте, как и в большинстве арабских странах, система здравоохранения финансируется из нескольких источников: из общественной (государственной) казны, из средств частного сектора и за счет наличных средств граждан (out of pocket). Расходы на систему здравоохранения в Египте составляют 6,4 %, от валового внутреннего продукта, что меньше, чем в Палестине (13,5 %), Ливане (8,8 %), и Иордании (8,5 %). Затраты на психиатрию в Египте, самой крупной страной арабского мира, менее 1 %, что явно недостаточно для своевременного и качественного оказания психиатрической помощи разным слоям взрослого детского населения страны, тем более сопоставимых с распространенностью тревожных и депрессивных расстройств, расстройств настроения и др. в течение жизни среди взрослого населения [10]. Недавно проведенный в рамках национального обследования анализ показал, что распространенность психических расстройств у жителей Египта составляет 16,93 % и практически не отличается от общемировых показателей (10-20 %) [1,12]. В государственных больницах Египта психиатрическая помощь оказывается бесплатно, однако страховое покрытие психических расстройств весьма ограничено, к тому же у части населения вовсе нет медицинской страховки, что еще больше усложняет доступ к лечению. До настоящего времени в стране сохраняется значительный разрыв в оказании психиатрической помощи городскому и сельскому населению [1].

Несмотря на заметные перемены в сфере психиатрической помощи, связанные с постепенной заменой нескольких крупных психиатрических больниц в крупных городах Египта психиатрическими отделениями в больницах общего профиля с возможностью оказания как стационарной, так и амбулаторной помощи, в целом проблемы остаются. Одной из них является проблема нехватки практикующих психиатров, число которых все еще далеко от мировых рекомендаций, по оценкам ВОЗ [1,9,10]. Аналогичная ситуация наблюдается с медицинскими психологами, психиатрическими медицинскими сестрами, социальными работниками и специалистами по социальной работе. Для решения данной проблемы некоторые государственные медицинские вузы Египта начали расширять

учебные программы в области психического здоровья [8,9]. Однако удержание специалистов в государственной системе здравоохранения, особенно в малонаселенных районах остается серьезной проблемой. Свыше 70 % психиатров сосредоточены в Большом Каире, тогда как в сельских провинциях остро не хватает квалифицированных кадров. Достаточное число врачей-психиатров не испытывает желания работать в отдаленных районах [1,3,10,12].

Одним из возможных путей пополнения психиатрической службы квалифицированными врачебными кадрами является обучение студентов-египтян в зарубежных вузах. Но, как показывает практика, из четырех выпусков врачей в УГМУ ни один из египетских студентов не выбрал специализацию (ординатуру) по специальности «Психиатрия» или «Психиатрия-наркология», а также не планировал или не планирует поступать для продолжения образования в резидентуру по этим специальностям в другие, чаще европейские университеты.

Цель исследования – выявить основные социокультурные факторы, влияющие на изучение студентами-египтянами курса «Психиатрия, медицинская психология» и пути изменения их отношения к данной учебной дисциплине.

Дискуссия

К числу основных социокультурных факторов, оказывающих влияние на отношение к психиатрии, относится стигматизация недугов психики, что особенно актуально с учетом низкого уровня грамотности значительной части населения Египта [1,9,10]. В свете стигматизации больные и их родственники зачастую избегают обращения за психиатрической помощью из-за страха дискриминации, потери работы или брачных перспектив [3]. В некоторых сообществах психические расстройства по-прежнему ассоциируются с нравственными или религиозными проступками, а семьи предпочитают вместо врачей традиционных народных целителей, которые пользуются особым почетом, поскольку все верят в их связь с «мистическим», «неведомым». Подобные представления о психических расстройствах отражают культурально обусловленную специфику таких национальных особенностей, как вера в одержимость, колдовство и сглаз и влияет на представления о том, что считать психической «нормой». Необходимо отметить, что в Египте нет никакого взаимодействия между профессиональными медиками и целителями.

В этой связи одной из главных проблем препятствующих ранней диагностике и лечению психических расстройств оказываются особенности проявления психопатологических симптомов, которые может обнаружить только квалифицированный врач-психиатр. У египетских пациентов депрессия в основном проявляется возбуждением с соматическими симптомами, такими как снижение либидо, анорексия и бессонница. Пациенты склонны маскировать психическое расстройство соматическими недугами, поскольку они более снисходительно воспринимаются обществом [3,12].

Гораздо большей популярностью в Египте пользуется детская и подростковая психиатрия. Современные родители, особенно проживающие в крупных городах, обращаются к психиатрам в связи с такими проблемами как «расстройства аутистического спектра», «расстройство внимания у детей при гиперактивности» и пр. [3,12].

Следующим важнейшим фактором отношения к психическому здоровью является зависимость значительной части населения Египта от образцов поведения мусульман, не допускающие духовной слабости и отступлений от религиозных норм [2,3,6,11]. Распространение ислама, как основной религии, имеющей более строгие каноны и непререкаемый авторитет служителей, не допускающий никаких сомнений, в Египте составляет около 94 %. Именно поэтому в некоторых сообществах психические расстройства ассоциируются с нравственными или религиозными проступками.

Роль религиозного воспитания очевидна, например, в феноменологии обсессивно-компульсивного расстройства (ОКР), наблюдаемого у жителей Египта. Упор на религиозные ритуалы в виде

повторяющихся омовений перед молитвой, которые сопровождаются многократным повторением определенных фраз, объясняет высокую распространенность навязчивых идей и ритуалов, связанных с чистотой [2].

В отношении к суицидам и суицидальным намерениям также очевидно сильное влияние религиозных традиций: чувство безнадежности и желание убить себя не распространено среди мусульман, поскольку в Коране говорится, что избавление от невыносимости бытия возможно только путем обращения к всевышнему, и только он может решать вопросы жизни и смерти и покарать за такой грех в загробном мире [2,3].

Как было показано выше, у большинства студентов-египтян, приезжающих для получения профессионального образования в российских медицинских вузах, имеется сформированное и укоренившееся на уровне обыденного сознания убеждение в факультативном характере курса «Психиатрия, медицинская психология», по сравнению с другими клиническими дисциплинами. Это, безусловно, отражается на отношении к учебной дисциплине: на представлении о возможности нерегулярно посещения «поточные» лекции, на недостаточной подготовке к практическим и семинарским занятиям, отсутствие на дополнительных мероприятиях, связанных с данным курсом (например, посещение киноклуба, организованного кафедрой «Психиатрии, психотерапии и наркологии» УГМУ).

Фактором, создающим существенные трудности в изучении данного курса, является языковой барьер. При этом, дело не только в недостаточном знании русского языка студентами-египтянами, которое приводит к неточному пониманию материала и трудностям в коммуникации с преподавателями, но и в том, что медицинская терминология в психиатрии и медицинской психологии сложна и специфична, используются идиоматические выражения, метафоры, ссылки на литературные и кинематографические образы.

Кроме того, студенты-египтяне могут испытывать дискомфорт при изучении разных разделов психиатрии и медицинской психологии, то есть клинического материала, который считается «неприличным» в их родной культуре, тем более что публичное обсуждение психических расстройств пациентов, как это происходит при клинических разборах в психиатрической клинике, является табу. В такой ситуации студенты сталкиваются с дилеммами, связанными с информированным согласием и принудительным лечением пациентов, которое по-иному трактуется в их национальной культуре.

Материал И Методы

С целью подтверждения представленных выше основных положений о влиянии социокультурных факторов, влияющих на отношение студентов-египтян к курсу «Психиатрия, медицинская психология» и обусловленных средой и воспитанием в национальных традициях, проведен онлайн опрос 136 граждан Египта, в возрасте от 19 до 35 лет, проживающих в разных городах России и обучающихся в различных российских вузах.

Предметом исследования выступила готовность респондентов обратиться за психиатрической помощью в случае тревоги, депрессии, сниженного настроения, стресса и пр. в специализированные медицинские учреждения, к врачам-психиатрам, психотерапевтам, медицинским психологам [7].

По результатам ответов на вопрос «Что Вы будете делать в ситуации депрессии?» респонденты разделились на четыре группы, в зависимости от предпочтительного способа избавиться от гнетущего депрессивного болезненного состояния. Согласно инструкции, каждый из опрошенных должен был выбрать наилучший для него, освоенный способ решения проблемы: а) пойти к психиатру, чтобы его выслушали и оказали профессиональную помощь, в том числе медикаментозную помощь; б) обратиться к Господу для укрепления веры в высшие силы, которые помогут в этот сложный период, избавиться от

мучительного состояния, чтобы вновь почувствовать себя счастливым; в) обратиться за советом к одному из своих близких друзей, которому можно откровенно рассказать о своем состоянии и переживаниях; г) посидеть в одиночестве дома, прекратив любое общение с окружающими и размышляя над собой.

Было обнаружено, что для большинства обследуемых египтян (68,1 %) обращение к Господу, приближение к всевышнему, укрепление своей религиозности, является лучшим решением для избавления от депрессии. Для того, чтобы избавиться от тягостного депрессивного состояния только пять человек из опрошенных (3,6 %) готовы обратиться к психиатру, в то время, как 26 человек (19,0 %) предпочли бы остаться дома, в уединении и 10 человек (9,3 %) обратились бы за помощью и поддержкой к близкому другу.

В ответе на вопрос «Что определяет выбор Вами собеседника при депрессивном состоянии?» большинство респондентов (41,5 %) указали, что вообще неспособны в таком состоянии говорить с кем-либо из окружающих, однако это не распространяется на молитву; 42,0 % отметили, что лучшими собеседниками являются близкие друзья; 15,8 % выбрали бы в качестве собеседников членов своей семьи и только один обследуемый (0,7 %) готов обратиться к врачу-психиатру или психотерапевту, выбрав его в качестве собеседника.

Наиболее показательными, отражающими сильное влияние религии на отношение к психиатрии и психическому здоровью оказались ответы на вопрос «Считаете ли Вы, что депрессия связана с дистанцированием человека от религии и всевышнего?». По мнению египтян, участвующих в опросе, 123 человека (90,4 %) убеждены в том, что именно религиозность человека оказывает существенное влияние на психические расстройства, которые являются своеобразной платой за его отступление от религиозных канонов и удаление от Господа.

Таким образом, независимо от места и времени проживания, в своей стране или за рубежом, в менталитете египтян существует устоявшееся отношение к психиатрии, врачебной специальности врач-психиатр и психиатрической помощи, а также предпочтение религии и религиозных культов в случае возникновения проблем психического здоровья.

Результаты И Обсуждение

Адаптация иностранных студентов в процессе обучения в Уральском государственном медицинском университете является исключительно важной составляющей в работе с иностранными группами. Адаптация позволяет не только преодолеть языковые трудности, социально-культурные и коммуникативные проблемы, но и практически освоить особенности организации учебного процесса в вузе. Одним из важнейших аспектов адаптации является вовлечение иностранных студентов в научно-исследовательскую деятельность [5].

С целью повышения научной и практической значимости для студентов-египтян курса «Психиатрия, медицинская психология» и изменения их отношения к данному курсу кафедрой «Психиатрии, психотерапией и наркологии» была предложена форма индивидуализации работы в малых группах (2-4 человека), созданных для проведения исследований, подготовки и написания студенческих научно-исследовательских работ (НИРС). На протяжении 4-х лет в работе принимают участие 25-30 % студентов-египтян, обучающихся на пятом курсе лечебно-профилактического факультета.

С самого начала студенты были ориентированы не только на работу в студенческом научном обществе (СНО) при кафедре, но и на публикацию результатов исследований в научных журналах и сборниках статей. Темы научных работ выбирались студентами самостоятельно, после их обсуждения с преподавателем кафедры. Особое внимание студентов привлекли проблемы, которые, по их мнению, являются актуальными не только для египетской молодежи, проживающей в своей стране, но и для тех, кто временно выехал за ее пределы. В процессе выполнения научно-исследовательских работ студенты

не только осваивают понятийный аппарат изучаемой дисциплины, основные методологические принципы и методы научного познания в психиатрии и медицинской психологии, но и углубленно изучают один из важных теоретических разделов, осваивают навыки научного анализа проблемы, правильного построения этапов ее решения, обучаются работе в команде и научной дискуссии.

За значительный вклад в изучение психического здоровья студенты-египтяне ежегодно занимают призовые места и получают дипломы I степени на ежегодной Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, которая традиционно проводится в апреле месяце в Уральском государственном медицинском университете. В 2025 году наградами были удостоены научно-исследовательские работы, посвященные анализу распространенности алкогольной и наркотической зависимости среди молодежи Египта и психосоматическим проблемам диагностики и профилактики рака молочной железы в Египте.

Другим важным направлением работы кафедры «Психиатрии, психотерапии и наркологии» со студентами-египтянами является привлечение их к культурно-досуговым мероприятиям, направленным на углубленное изучение вопросов психического здоровья. Это, прежде всего, участие в работе киноклуба, где студенты, знакомясь с кинофильмами с психиатрическим содержанием, в ходе направленной дискуссии, путем визуального погружения в переживания и психопатологические симптомы повышают осведомленность о депрессии, шизофрении, биполярного аффективного расстройства, что способствует развитию эмпатии и снижению стигматизации.

Результаты работы преподавателей кафедры с студентами-египтянами положительно сказываются не только на повышении их интереса к «Психиатрии, медицинской психологии», но и на более высоких результатах академической успеваемости по дисциплине.

Выводы

1. Теоретический анализ литературных источников и эмпирическое исследование отношения к психиатрии граждан Египта позволили выделить четыре группы факторов, влияющих на низкую мотивацию студентов-египтян к изучению курса «Психиатрия, медицинская психология»:

- социокультурные особенности в понимании психического здоровья, психической «нормы» и «патологии и их влияния на жизнедеятельность;
- языковой барьер, затрудняющий освоение и понимание медицинской терминологии в области психиатрии и медицинской психологии;
- культ религиозных представлений о психическом здоровье, религиозные табу и стигматизация пациентов, имеющих психические расстройства;
- социокультурные межнациональные различия в представлениях о духовности и морали и их связи с общественными и религиозными канонами.

2. При изучении данного курса студенты-египтяне сталкиваются с трудностями в понимании специфической научной терминологии и культурно обусловленных паттернов поведения, связанных с психическими заболеваниями, что влияет на их академическую успеваемость и выбор специальности врача-психиатра.

3. Важнейшим условием изменения отношения к учебному курсу, «Психиатрия, медицинская психология» и психиатрии как врачебной специальности становится индивидуализация работы со студентами-египтянами в малых группах, созданных для подготовки, написания и защиты студенческих научно-исследовательских работ. Значимую роль играет вовлечение студентов во внеучебную воспитательную работу по изучаемой клинической дисциплине.

Литература:

1. Афифи М.М., Хассан М.А.М., Элкашт М.А., Абохелва А.С. Эволюция и современные тенденции развития психиатрических служб в Египте: исторический анализ, институциональные реформы и перспективные стратегии // Медицинское образование, наука, практика: сборник статей X Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, 22-23 апреля 2025 г. 2025. – Т. 2. – С. 1006-1012.
2. Вафаа Г. Влияние религии и культуры на психические расстройства у египтян / Г. Вафаа, Манал Эль-Мараги, А. Суле // Мировая психиатрия. – 2013. – № 10 (2). – С.48-50.
3. Каливаялиль Р., Джиляни А.К., Трипати А. Исламофобия, психическое здоровье и психиатрия: взгляд из Южной Азии // Consortium Psychiatricum. 2020. Т. 1. № 1. – С.78-84. URL: https://psyjournals.ru/journals/consortium_psychiatricum/archive/2020_n1/consortium_psychiatricum_2020_n1_Kallivayalil_et_al.pdf (дата обращения: 05.11.2025).
4. Иванова Г.П., Ширкова Н.Н., Логинова О.К. Иностраный студент в российском вузе. Монография / Г.П. Иванова, Н.Н. Ширкова, О.К. Логинова М. – РУСАЙНС. – 2022. – 137 с.
5. Карелина Н.А., Новикова С.И. Проблемы мотивации и адаптации зарубежных студентов в медицинском вузе // Интеграция медицинского и фармацевтического образования, науки и практики: сборник статей I Международного научно-педагогического форума. Красноярск, 2022. – С. 48-54. URL: <https://disk.yandex.ru/i/j-CUnbkRULiSFw> (дата обращения: 05.11.2025).
6. Новосёлова Е.Н. К вопросу о связи религиозности и здоровья // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2023. Т. 29. № 3. – С. 50-67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-svyazi-religioznosti-i-zdorovya> (дата обращения: 05.11.2025).
7. Ханнаалла Д.Е., Саед А.М., Баранская Л.Т. Исследование депрессии у иностранных студентов старших курсов медицинского университета // Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения: сборник статей IX Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, 17-18 апреля 2024 г. 2024. Т. 2. С. 662-668. URL: http://elib.usma.ru/bitstream/usma/21902/1/USMU_Sbornik_statei_2024_493.pdf (дата обращения: 05.11.2025).
8. Холодова Т.А. Проблемы обучения иностранных студентов предметам естественнонаучного модуля в медицинском вузе // Методическое сопровождение педагогического процесса в медицинском вузе в условиях реализации компетентностного подхода. 2020. С. 113-115. URL: <https://disk.yandex.ru/i/xb4pAZr9S9x65w> (дата обращения: 05.11.2025).
9. Эльсахаби М.А., Салем Р.М., Баранская Л.Т. Влияние этнокультуральных особенностей египтян на отношение к психиатрии и оказанию психиатрической помощи // Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, 19-20 апреля 2023. – Т.2. – С. 2754-2759.
10. Ahmed Y. Addressing stigma in inpatient psychiatry: Culturally inclusive care for middle Eastern and North African Patients // Academic Psychiatry. 2025. Vol. 49. N. 4. P. 394-395. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40596-024-02085-4> (дата обращения: 05.11.2025).
11. Mohebbi M., Nafissi N., Ghotbani F. et al. Attitudes of medical students toward psychiatry in Eastern Mediterranean Region: A systematic review // Frontiers in Psychiatry. 2023. Vol. 13. P. 1027377. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsy.2022.1027377/full> (дата обращения: 05.11.2025).
12. Elshamy F., Hamadeh A., Billings J. et al. Mental illness and help-seeking behaviors among Middle Eastern cultures: A systematic review and meta-synthesis of qualitative data // PLoS One. 2023. Vol. 18. N. 10. P. 1-25.

УПРАВЛЕНИЕ И САМОУПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ**Свирид К.А.**

студент

ФГБОУ ВО «Иркутский Государственный Университет»

e-mail: kfomina123@yandex.ru

Svirid K.A.

Student

Irkutsk State University

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КЛИЕНТОВ С ТРЕВОЖНОСТЬЮ
В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ**

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы психологического консультирования клиентов с тревожностью, проявляющейся в межличностных отношениях. Проводится анализ качественных исследований, описывающих динамику речи, межличностную чувствительность и социальную тревогу. Результатами исследования являются интегрированная модель интерпретации тревоги, практические ориентиры консультативной работы и обоснование применения аналитических подходов при поддержке клиентов с различными формами межличностной уязвимости.

Ключевые слова: межличностная тревожность, консультирование, межличностная чувствительность, социальная тревога, одиночество, тематический анализ, психоаналитическая работа.

**PSYCHOLOGICAL COUNSELING FOR CLIENTS WITH ANXIETY IN INTERPERSONAL
RELATIONSHIPS**

Abstract. This article discusses the issues of psychological counseling for clients with anxiety manifested in interpersonal relationships. Qualitative research describing speech dynamics, interpersonal sensitivity, and social anxiety is analyzed. The results of the study are an integrated model of anxiety interpretation, practical guidelines for consulting work and justification for the use of analytical approaches in support of clients with various forms of interpersonal vulnerability.

Keywords: interpersonal anxiety, counseling, interpersonal sensitivity, social anxiety, loneliness, thematic analysis, psychoanalytic work.

Введение

Тревога в межличностных отношениях фиксируется в разных возрастных группах и сопровождается руминативными размышлениями, сомнениями в собственной значимости, сложностями в привязанности и избеганием контактов. Увеличение числа клиентов, описывающих трудности через напряжённые отношения с близкими, подчёркивает значимость изучения механизмов формирования такого состояния.

Цель исследования заключается в аналитическом обобщении эмпирических данных о динамике тревоги в межличностных взаимодействиях и о применимости этих данных в консультативной практике.

Задачи включают:

- 1) анализ изменений в речевых высказываниях клиентов, участвовавших в консультировании;
- 2) систематизацию сведений о конструктивной тревоге;
- 3) описание структуры межличностной чувствительности;
- 4) рассмотрение социальной тревоги и одиночества как факторов уязвимости;
- 5) формирование консультативных ориентиров на основе обобщённых данных.

Новизна исследования определяется объединением разнородных результатов в единую аналитическую модель, позволяющую интерпретировать тревогу через её речевые, межличностные и социальные проявления и использовать эти данные для построения консультативной стратегии.

Результаты

Аналитический обзор исследований позволяет описать тревожность в межличностных отношениях как многомерное состояние, которое одновременно отражает уязвимость субъекта, структуру его социальных связей и ресурс для изменений в консультативной работе. Совокупность данных по взрослым, студентам и подросткам формирует эмпирическую основу для обоснования психологического консультирования клиентов с межличностной тревожностью.

В исследовании по психоаналитическому консультированию было обследовано 179 человек в возрасте от 22 до 56 лет, среди которых 33 мужчины и 146 женщин, представляющие образовательные организации [3]. По завершении психодиагностического этапа 21 человек, то есть 11,7 % выборки, самостоятельно обратился за психологической помощью, связывая свой запрос с напряжением и тревогой в отношениях с родными, друзьями и близкими [3]. Для качественного тематического анализа были отобраны пять пациентов (23,8 % от числа обратившихся): один мужчина и четыре женщины с высоким уровнем личностной тревожности по шкале Спилбергера–Ханина [3]. Таким образом задаётся клинически нагруженная группа, для которой межличностные связи выступают основным полем проявления тревоги и основным содержанием консультативного процесса.

Организация психоаналитического консультирования в этом исследовании опиралась на длительную, но структурированную работу: сессии проводились один раз в неделю по 50 минут, с учётом согласованных перерывов и правил отмены встреч [3]. Продолжительность индивидуальной работы варьировала от 13 сессий за четыре месяца до 22 сессий за шесть месяцев. Для первой пациентки (42 года) завершённый цикл составил 13 сессий; второй пациентке (31 год) потребовалось 19 встреч; третья участница прошла 22 сессии, при этом работа на момент описания продолжалась; четвёртая пациентка завершила консультирование после 20 сессий, а пятый пациент (29 лет) оставался в процессе после 19 сессий [3]. Число встреч, распределённое на несколько месяцев, задаёт реалистичный ориентир для консультативной практики с клиентами, у которых ведущей проблемой выступает хроническое межличностное напряжение.

Дополнительный слой результатов предоставляет исследование конструктивного потенциала тревожности [1]. В нём нормативная тревога описывается как состояние, соразмерное реальной угрозе, не сопровождающееся грубой активацией защитных механизмов и не разрушающее способность к осознанию происходящего [1]. Конструктивная тревога в таком понимании выполняет сигнальную, оценочную и ориентировочную функцию, поддерживает оптимальный уровень бдительности и бодрствования, задействует созидательный потенциал личности и подталкивает к поиску новых способов действия [1]. С позиции консультативной практики это означает, что цель работы с тревожным клиентом в межличностной сфере заключается не в «обнулении» тревоги, а в переводе её из дезорганизующей формы в конструктивную, поддерживающую субъективное чувство управляемости и перспективы.

В теоретическом поле, описанном в работе о конструктивном потенциале, тревожность связывается с креативностью, интеллектуальной продуктивностью и адаптационными стратегиями [1]. Подчёркивается, что высокий уровень личностной тревожности нередко сопряжён с высоким интеллектом и развитой способностью к метакогнитивному анализу, который одновременно расширяет видение ситуации и повышает внутренние требования к собственным решениям. Для консультирования клиентов, склонных к руминациям по поводу межличностных контактов, подобная комбинация создаёт характерный профиль: человек ясно осознаёт множество альтернатив поведения, но переживает каждую из них как потенциально опасную для отношений. В такой конфигурации задачи консультирования смещаются к работе с принятием неизбежной неопределённости и с формированием у клиента представления о тревоге как о допустимой «цене» за развитие и углубление связей с другими людьми.

Существенный вклад в понимание межличностной уязвимости тревожных клиентов даёт исследование межличностной чувствительности и его психометрическая адаптация [4]. В рамках клинической традиции межличностная чувствительность трактуется как личностная характеристика, включающая переживание собственной неполноценности, ожидание несоответствия требованиям окружения, повышенную настороженность в отношении критики и отвержения [4]. При высокой выраженности этой характеристики человек ориентируется на внешнюю оценку, формирует зависимые модели привязанности и легко переходит от попыток диалога к избеганию контактов. Для консультативной практики это означает, что любой шаг психолога, воспринимаемый как дистанцирование или неодобрение, быстро усиливает тревогу и провоцирует уход из терапии.

Русскоязычная трёхфакторная версия опросника межличностной чувствительности, валидизированная в этом исследовании, даёт инструментарий для дифференцированной диагностики разных компонентов межличностной уязвимости – от межличностной восприимчивости и потребности в одобрении до сепарационной тревоги и хрупкости Я [4]. Для консультирования клиентов с тревогой в отношениях подобная дифференциация оказывается принципиальной: один и тот же уровень общей тревожности в парных или семейных отношениях поддерживается разными механизмами. У одних клиентов доминирует страх быть отвергнутым, у других – постоянное ожидание собственной ошибки и последующей критики, у третьих – потребность в слиянии, не оставляющая пространства для автономии. Ориентация на результаты психометрической оценки позволяет строить консультативный план, исходя из ведущего звена межличностной чувствительности и тем самым снижать риск усиления тревоги за счёт неадекватно подобранной тактики общения.

Эмпирические данные по переживанию одиночества дополняют картину межличностной тревоги в юношеском возрасте. В выборке из 60 старшеклассников (30 юношей и 30 девушек 15–17 лет, средний возраст 16,6 года) выявлены статистически значимые связи между особенностями межличностных отношений, аффилиацией и переживанием одиночества [2]. Одиночество в этой работе рассматривается не только как субъективный дефицит контактов, но и как состояние, связанное с риском психологических и соматических нарушений; при высоких показателях оно включается в группу факторов риска для здоровья [2]. Введённое различие между одиночеством как нарушением социальных связей и уединением как ресурсным состоянием задаёт для консультирования важную задачу: переводить жалобы клиента с плоскости «я никому не нужен» в плоскость освоения уединения как пространства рефлексии, саморегуляции и развития.

Сформулированная в этом исследовании цель – выявить особенности межличностных отношений и потребности в позитивных эмоциональных контактах у юношей и девушек в зависимости от пола – приводит к выводу о гендерной специфике переживания одиночества [2]. Для консультанта знание о таких различиях означает, что при работе с юношами и девушками с межличностной тревогой стоит

ожидать отличающиеся сценарии интерпретации одних и тех же событий: для одних приоритетно переживание самостоятельности, для других – сохранение близости любой ценой. В обоих случаях одиночество выступает катализатором тревоги и требует специального обсуждения как темы, а не только как фона.

Отдельный блок данных связан с социальной тревогой у студентов социогуманитарных направлений подготовки [5]. В этом исследовании определён обобщённый показатель социальной тревоги – 48,1 балла, что соответствует повышенному уровню с тенденцией к высокому [5]. Доминирующим типом социофобии обозначена конфигурация «постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях» с уровнем 6,84 балла, близким к высокому [5]. Студенты с этим типом составляют 48,13 % выборки, то есть почти половину обследованных [5]. Распределение по клинически значимым группам показывает около 20 % студентов с признаками клинической социофобии, немного больше 50 % с повышенным и высоким уровнем социальной тревоги и менее 30 % с низкими и умеренными значениями. По оценке автора, около 50 % студентов в определённой степени нуждаются в социально-психологической помощи, а около 20 % – в консультации психиатра [5].

Для задач психологического консультирования такие данные создают вполне конкретный ориентир: среди студентов гуманитарных направлений значительная доля потенциальных клиентов уже имеет выраженную социальную тревогу, базирующуюся на постситуативных руминативных размышлениях по поводу качества собственных социальных выступлений. Клиент с подобным профилем обычно переживает не только момент взаимодействия (выступление на семинаре, ответ преподавателю, групповую дискуссию), но и длительный период после ситуации, многократно возвращаясь мысленно к ней, анализируя предполагаемые ошибки и ожидая негативную оценку. В консультативной практике с такой группой клиентов целесообразно интегрировать техники работы с руминативным мышлением, вопросы о критериях «успешного» общения и упражнения по формированию более реалистичных представлений об ожиданиях социального окружения.

Заключение

Анализ представленных исследований показывает, что тревожность, возникающая в межличностных отношениях, формируется на пересечении нескольких уровней — вербального выражения состояния, структуры межличностной чувствительности, руминативной переработки опыта и ценности социальных связей. Речевые данные демонстрируют постепенное снижение напряжённости высказываний и переход от неопределённых жалоб к более точному описанию собственных переживаний, что отражает процесс осмысления тревоги и повышение устойчивости к взаимодействию. Конструктивная тревога выступает внутренним регулятором, сохраняющим направленность личности на развитие, если её интенсивность не достигает дезорганизующего уровня.

Материалы о межличностной чувствительности подтверждают, что переживание тревоги усиливается зависимостью от оценки, страхом ошибок, неустойчивым образом себя и повышенной восприимчивостью к критике. Эти данные согласуются с показателями социальной тревоги и одиночества, которые нередко определяют входящий запрос в консультирование.

Таким образом, поставленные задачи выполнены. Динамика речевых изменений уточнена; конструктивный компонент тревоги систематизирован; особенности межличностной чувствительности отражены через психометрические данные; социальная тревога и одиночество описаны как значимые факторы уязвимости; сформулирован комплекс консультативных ориентиров. Итогом исследования выступает интегрированная модель понимания тревоги в отношениях, позволяющая строить адресную психологическую помощь с учётом индивидуальной структуры переживаний клиента.

Литература:

1. Агишева А. А. Конструктивный потенциал тревожности и подходы к его пониманию // Российский психологический журнал. 2023. Т. 20, № 4. С. 42–62. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.3>.
2. Бармина П. С., Нозикова Н. В. Особенности межличностных отношений и переживания одиночества в юношеском возрасте в зависимости от фактора пола // Экспериментальная психология. 2023. Т. 16, № 1. С. 167–181. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160110>.
3. Жмурин И. Е., Корнейчик И. В. Качественное тематическое исследование динамики уровня тревожности пациента в отношениях с родными и близкими: анализ единичного случая психоаналитического консультирования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т. 8, № 4. DOI: <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-10>.
4. Разваляева А. Ю., Польская Н. А. Психометрические свойства русскоязычной трехфакторной версии опросника межличностной чувствительности // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29, № 4. С. 73–94. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290405>.
5. Цветкова Н. А. Социальная тревога у студентов социогуманитарных направлений профессиональной подготовки // Вестник университета. 2024. № 6. С. 220–228. DOI: <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2024-6-220-228>.

Гордеев В.В.

доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин,

кандидат психологических наук

АНО ВО «Институт международных экономических связей»

e-mail: gordlan@mail.ru

Гордеева И.В.

старший преподаватель кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин

АНО ВО «Институт международных экономических связей»

e-mail: irina.gordeeva2023@bk.ru

Gordeev V.V.

Associate Professor of the Department of Humanities and Natural Sciences,

Candidate of Psychological Sciences

Institute of International Economic Relations

Gordeeva I.V.

Senior Lecturer at the Department of Humanities and Natural Sciences

Institute of International Economic Relations

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ, ПРОЯВЛЯЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К НОВЫМ РЕАЛИЯМ, СВЯЗАННЫМ С ЦИФРОВИЗАЦИЕЙ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МАЛОГО БИЗНЕСА

Аннотация. Переход к цифровой экономике является приоритетным направлением развития страны на ближайшее десятилетие. Масштабность этой задачи затрагивает все государственные отрасли, а значит и всех тех, кто эти отрасли представляет. Поэтому в статье исследованы проблемные вопросы психологического компонента присутствующего в условиях перехода к цифровой экономике. Выделены имеющиеся психологические барьеры и возможные причины возникновения этих барьеров. Также предложены возможные варианты снятия этих причин и как следствие устранение существующих психологических барьеров.

Ключевые слова: цифровизация, психологические барьеры, лень, недостаток собственной экспертизы, страх, неуверенность в себе.

ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL BARRIERS THAT MANIFEST THEMSELVES IN THE PROCESS OF ADAPTATION TO NEW REALITIES ASSOCIATED WITH DIGITALIZATION AMONG SMALL BUSINESSES

Abstract. Transition to digital economy is a prior vector of Russian development in the coming decade. The scope of this objective covers all the state branches, which means people representing them. It motivates researching in this article problematic psychological issues lying in transit to digital economy. The article distinguishes current psychological barriers and their reasons suggesting the ways to settle them as well.

Keywords: digitalization, psychological barriers, laziness, lack of own expertise, fear, self-doubt.

Осуществляя тренинговую практику с представителями различных направлений малого бизнеса, направленную как правило на развитие профессиональных навыков и личных качеств участников,

приходиться констатировать огромную роль психологических инструментов, позволяющих им решать проблемы в разных сферах, таких как личностный рост, взаимодействие с партнёром, развитие бизнеса, финансы, здоровье и не только.

В условиях сегодняшнего дня цифровизация является одним из ключевых факторов успеха малого бизнеса. Она открывает множество возможностей не только в вопросе оптимизации бизнес-процессов, а и в повышении конкурентоспособности. Считается, что ведение цифровых технологий позволяет снизить затраты на ведение бизнеса, упростить взаимодействия с клиентами и партнерами и прогнозирует еще огромный ряд преимуществ. [4]

Один из запросов который приходилось решать в ходе тренингов – преодоление психологических барьеров, возникающих на пути развития бизнеса и проявляющихся в процессе адаптации к новым реалиям, связанным с цифровизацией и применением современных методов автоматизации бизнес – процессов.

Психологические барьеры — это определённые психологические состояния, возникающие у отдельно человека, которые препятствуют реализации им того или иного вида деятельности.

Представители малого бизнеса - руководители компаний и ИП с численностью персонала не более 100 человек, анализируя актуальные психологические барьеры и формулируя их названия в подавляющем большинстве называют четыре основных барьера.

Барьеры эти «лень», «страх», «недостаток собственной экспертизы» и «неуверенность в себе».

После подробного обсуждения со слушателями вышеперечисленных психологических барьеров им предлагается оценить процент вклада в их бездействие каждого барьера.

Недостаток собственной экспертизы. Работу с группой предпринимателей по преодолению названных ими барьеров начинаем как правило с барьера под названием «Недостаток собственной экспертизы».

Процент вклада в бездействие этого барьера колеблется от 10 % до 40 %.

Отсутствие знаний, непонимание и вопрос: «А как, собственно, это сделать?» напрямую связаны с нехваткой квалифицированных кадров. Тем более, что в целом ряде компаний изначально отсутствуют специалисты способные реализовать цифровые технологии.

Недостаток собственной экспертизы в области цифровых технологий может стать серьезным барьером на пути успешного проведения цифровой трансформации и как следствие привести к неправильному выбору стратегии цифровизации собственного бизнеса. [4]

Ключевой вопрос, ответ на который предлагается сформулировать каждому из них звучит приблизительно так: «Допускаю, что недостаток собственной экспертизы имеет место и ты просто не знаешь, как! Скажи, что тебе мешает узнать, как это сделать?».

После формулирования ответов и последующего группового обсуждения, группа приходит к выводу, что мешает им один из названных ими ранее и уже трех оставшихся психологических барьеров: либо «лень», либо «страх», либо «неуверенность в себе».

А такой барьер, как «недостаток собственной экспертизы» на самом деле барьером не является.

Таким образом из четырех названных психологических барьеров остается всего три. После этого слушателям предлагается вновь оценить процент вклада в бездействие каждого барьера.

Работу с группой предпринимателей по преодолению оставшихся барьеров продолжаем анализом очередного барьера под названием «Лень».

Процент вклада в бездействие этого барьера уже после переоценки колеблется от 30 до 50 %, а иногда и более.

«Лень» как психологический барьер — это состояние, которое не способствует достижению целей и подрывает продуктивность. Проявляется это состояние как затянувшееся бездействие, связанное с возможным ощущением апатии и внутренними переживаниями. Это состояние, в котором субъект руководствуется одной ключевой мыслью: «Я не хочу этого делать». Причины называются различные и по сути являются оправданиями этого бездействия.

Если человек не предпринимает шаги к выполнению задачи, то и не столкнется с возможной неудачей. Очень часто лень используется как защитный механизм, способный предотвратить или отдалить возможное негативное развитие событий и избежать негативных оценок. И еще бездействие, прикрытое ленью, позволяет исключить опасения, что усилия человека не приведут к желаемому результату.

Так что же прикрывает психологический барьер под названием «лень»? После обсуждения в малых группах ответ становится очевидным — это «страх».

Природа страха может быть различной. Это может быть и страх неудачи, страх критики или что-то еще, на этом этапе это пока не важно. Важно другое. Барьера под названием «лень» не существует. Человек прибегает к оправданию своего бездействия барьером «лень», для того чтобы не признавать и не погружаться в более травматичное состояние — состояние страха.

Таким образом, из четырех ранее названных психологических барьеров остается всего два — «страх» и «неуверенность в себе». После этого слушателям предлагается вновь оценить процент вклада в бездействие каждого из этих двух барьеров.

Неуверенность в себе: процент вклада в бездействие этого барьера после переоценки двух оставшихся психологических барьеров колеблется от 25 до 60 %, а иногда и более.

Для владельцев малого бизнеса «неуверенность в себе» это еще одно из состояний, встающих на пути их самореализации и связано это состояние в том числе и со сложностью оценки эффектов цифровой трансформации. Оценка возможных эффектов — это очень сложная задача поскольку при отсутствии опыта отсутствуют и четкие критерии. Предприниматели могут отказаться от развития бизнеса в этом направлении поскольку на начальном этапе не смогут оценить результаты вложенных ими усилий.

«Я не могу» или «Я не смогу» — это основная мысль, которая лежит в основе «неуверенности в себе».

«Неуверенность в себе» — это страх неудачи! Человек боится исходов того, что не получится. Возникает страх какого-то наказания, необратимого последствия за то, что не смог!

Таким образом, получается, что «неуверенность в себе» это тоже не барьер — это фундаментальное убеждение, на котором располагается один единственный психологический барьер — «страх»!

«Страх», как индивидуально-психологическая преграда владельцев малого бизнеса — это единственное серьезное из состояний, встающих на пути их самореализации и требующее детального анализа.

На этом этапе становится понятно, что преодолевать один психологический барьер гораздо проще чем преодолевать четыре. Другой вопрос состоит в том, что надо понять, что именно тебя останавливает? Необходимо понять природу этого «страха».

Как лица принимающие решения они вполне осознанно заявляли, например, об опасности нарушения существующих бизнес-процессов, возможной перспективе изменения структуры компании на фоне введения новых технологий и не только.

К этому добавляются настороженность, недоверчивость и мнительность сотрудников, которые начинают опасаться, что внедрение нововведений увеличивает вероятность потери ими работы. Страхи работников фонят и резонируют со страхом работодателя.

Чтобы понять и однозначно констатировать наличие или отсутствие того или иного страха и понять, что же конкретно тебя останавливает, необходимо проанализировать один из возможных вариантов:

Первое. Страх перед действием. Это вид бездействия, когда в создавшейся ситуации ноги не идут, руки не делают, а язык не говорит.

Второе. Страх перед тем, что должно случиться. Это вид бездействия, когда ты понимаешь, и отдаешь себе отчет в том, например, что цифровизация малого бизнеса неизбежна и ты своим бездействием просто оттягиваешь сроки, а в глубине души тайшь надежду, что все как-то само собой разрешится возможно каustomным решением.

Третье. Страх перед тем, что может случиться. Это вид бездействия, когда человек прогнозирует негативное развитие событий в том случае если он будет предпринимать те или иные действия в сложившейся ситуации. Этот предполагаемый негатив его пугает, и он ничего не предпринимает в итоге.

Четвертое. Страх, затрагивающий Эго. Это вид бездействия, который направлен на сохранение того представления о себе, которое уже сформировалось у представителя малого бизнеса. Если дела идут вполне успешно, то какой смысл рисковать своей репутацией в своих собственных глазах и в глазах своего окружения? Смысл отсутствует, а с ним и действия.

Анализ показывает нерешительность малых и средних компаний в отношении цифровых изменений: только 4 из 10 компаний согласились с тем, что интеграция новых технологий принесет им пользу. Но это лишь часть более глубокой психологической истории.

По данным международной консалтинговой компании McKinsey & Company, специализирующейся на решении задач, связанных со стратегическим управлением, около 70% проектов, связанных с цифровой трансформацией, терпят неудачу не из-за технологических ограничений, а из-за человеческого фактора. [2]

По мнению экспертов, цифровая экономика — это та сфера жизни, которая развиваясь быстрыми темпами, переводит в другой формат не только существующие хозяйственные связи, и действующие модели бизнеса, а и обычную жизнь людей. [1]

Для экономического развития страны важным фактором становится внедрение технологий именно в малом и среднем бизнесе. Этот процесс будет более эффективным при условии снятия психологических барьеров у руководителей компаний.

Ключевой фактор успешности цифровой стратегии малого бизнеса — личное отношение владельцев бизнеса и руководителей к возможным рискам. Решение о внедрении цифровых инструментов или инфраструктуры может пугать, но еще рискованнее будет бездействие.

Понимая психологические барьеры, стоящие за принятием цифровых решений и их внутреннее содержание, владельцам малого бизнеса будет гораздо легче принимать решения в отношении развития бизнеса в этом направлении.

Литература:

1. Гордеев В.В. Психологические проблемы цифрового общества [Электронный ресурс] // В17.ру [сайт]. URL: <https://www.b17.ru/article/123269/> (дата обращения: 05.11.2025).
2. Маилян А. Почему руководители опасаются цифровизации и что с этим делать. [Электронный ресурс] // RB.Rusbase [сайт]. URL: <https://rb-ru.turbopages.org/turbo/rb.ru/s/story/rukovoditeli-opasayutsya-cifrovizacii/> (дата обращения: 05.11.2025).

3. Холостяков В. Психологические барьеры внедрения ИИ в бизнес: анализ и методы преодоления [Электронный ресурс] // VC.ru [сайт]. URL: <https://vc.ru/ai/1628495-psihologicheskie-barery-vnedreniya-ii-v-biznes-analiz-i-metody-preodoleniya> (дата обращения: 05.11.2025).

4. Четыре барьера на пути цифровизации малого и среднего бизнеса: как их преодолеть [Электронный ресурс] // C.NEWS [сайт]. URL: https://www.cnews.ru/articles/2024-02-14_igor_mandikgeneralnyj_direktor (дата обращения: 05.11.2025).

Чжан Жуоцю

студент

Аньхойский университет

e-mail: 2511534748@qq.com

Zhang Ruociu

Student

Anhui University

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕХАНИЗМА ВЛИЯНИЯ ДИСБАЛАНСА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ГОРОДЕ И ДЕРЕВНЕ НА КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу механизма влияния дисбаланса образовательных ресурсов между городом и деревней на когнитивное развитие детей-сирот. Актуальность исследования обусловлена устойчивым неравенством в распределении материальных, кадровых и инфраструктурных ресурсов, которое создает для данной категории детей режим двойной депривации. Цель работы состоит в системном описании каузальных связей между ресурсной недостаточностью сельской образовательной среды в развитии высших психических функций. Методологической основой выступил сравнительный анализ социокультурных и институциональных факторов, опирающийся на системный подход. В результате исследования выявлен опосредованный характер влияния, при котором дефицит ресурсов формирует обедненную развивающую среду, что в условиях отсутствия родительского переходного эффекта приводит к замедлению темпов когнитивного развития. Теоретическая значимость работы заключается в структуризации многоуровневого механизма данного воздействия, а практическая — в определении приоритетных направлений для разработки компенсирующих психолого-педагогических программ. Полученные выводы могут быть использованы для формирования образовательной политики, направленной на смягчение последствий социального неравенства для уязвимых групп детей.

Ключевые слова: дисбаланс образовательных ресурсов; город и деревня; дети-сироты; дети, оставшиеся без попечения родителей; когнитивное развитие; высшие психические функции; двойная депривация; ресурсная недостаточность; обедненная развивающая среда; социальное неравенство; профессиональное самоопределение; постинтернатное сопровождение; психолого-педагогическое сопровождение; дополнительное образование.

A STUDY OF THE MECHANISM OF INFLUENCE OF THE IMBALANCE OF EDUCATIONAL RESOURCES IN THE CITY AND VILLAGE ON THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

Abstract. The article is devoted to a theoretical analysis of the mechanism through which the imbalance of educational resources between urban and rural areas affects the cognitive development of orphaned children. The relevance of the study is determined by the persistent inequality in the distribution of material, human, and infrastructural resources, which creates a regime of double deprivation for this category of children. The aim of the work is to provide a systematic description of the causal relationships between resource deficiencies in the rural educational environment and the development of higher mental functions. The methodological foundation

was a comparative analysis of sociocultural and institutional factors, based on a systems approach. The study revealed an indirect nature of the influence, whereby resource scarcity forms an impoverished developmental environment, which, in the absence of a parental buffering effect, leads to a slowdown in the rate of cognitive development. The theoretical significance of the work lies in the structuring of the multi-level mechanism of this impact, while its practical significance lies in identifying priority areas for the development of compensatory psycho-educational programs. The findings can be used to inform educational policy aimed at mitigating the consequences of social inequality for vulnerable groups of children.

Keywords: imbalance of educational resources; urban and rural areas; orphaned children; children left without parental care; cognitive development; higher mental functions; double deprivation; resource scarcity; impoverished developmental environment; social inequality; career self-determination; post-institutional support; psycho-pedagogical support; supplementary education.

Актуальность исследования механизмов влияния дисбаланса образовательных ресурсов на когнитивное развитие детей-сирот обусловлена сохранением значительного разрыва между городской и сельской местностью в качестве предоставляемых образовательных услуг. Этот разрыв носит системный характер и проявляется в неравномерном распределении не только финансовых и материально-технических активов, но и, что очень важно, кадрового потенциала. Для ребенка, лишенного родительского попечения, образовательная среда становится ключевым структурирующим фактором развития, компенсирующим или, напротив, усугубляющим последствия семейной депривации. В условиях сельской местности ресурсная недостаточность создает так называемый эффект двойной уязвимости, когда институциональные ограничения накладываются на изначально травмирующую ситуацию потери семьи. Теоретический анализ позволяет предположить, что основным каналом воздействия является опосредованное формирование обедненной развивающей среды. Дефицит современных обучающих материалов, узкий круг дополнительных образовательных возможностей, а также ограниченный доступ к квалифицированной психолого-педагогической поддержке напрямую не блокируют когнитивные функции, но лишают ребенка необходимой стимуляции для их полноценного становления. В норме семья выступает в роли буфера и транслятора, смягчающего внешние ресурсные провалы и обеспечивающего обогащение среды за счет альтернативных каналов. Отсутствие этой родительской медиации приводит к тому, что структурные ограничения образовательной системы напрямую проецируются на траекторию когнитивного развития ребенка. В результате наблюдается замедление темпов формирования высших психических функций, таких как произвольное внимание, логическое мышление и способность к планированию, что в долгосрочной перспективе закрепляет социальное неравенство [4, С. 64].

Когнитивное развитие детей, оставшихся без попечения родителей, представляет собой сложный процесс, находящийся под значительным влиянием социально-территориальных условий. В контексте российского образования, как показывают исследования, территориальный фактор играет ключевую роль в воспроизводстве образовательного неравенства. Сельская местность характеризуется ограниченным доступом к качественным образовательным ресурсам, что создает для детей-сирот ситуацию двойной депривации. Ресурсная недостаточность проявляется не только в слабой материально-технической оснащенности школ, но и в дефиците квалифицированных педагогических кадров, а также в ограниченности внешней развивающей среды. Городские образовательные пространства, напротив, обладают большей насыщенностью культурными, досуговыми и дополнительными образовательными учреждениями, что способствует обогащению когнитивного опыта ребенка. Для детей, лишенных

родительской поддержки, школа и ближайшее социальное окружение становятся основными структурирующими элементами развивающей среды [5, С. 155].

В условиях сельской местности институциональные ограничения накладываются на изначально травмирующую ситуацию потери семьи, что приводит к формированию обедненной стимулирующей среды. Это, в свою очередь, замедляет темпы развития высших психических функций, таких как произвольное внимание, логическое мышление и способность к планированию. Отсутствие родительской медиации лишает ребенка буфера, смягчающего внешние ресурсные провалы, и структурные ограничения образовательной системы напрямую проецируются на его когнитивное развитие. Таким образом, дисбаланс образовательных ресурсов между городом и деревней опосредованно влияет на когнитивное развитие детей-сирот, закрепляя социальное неравенство и ограничивая их будущие жизненные шансы.

Таким образом, теоретический анализ подтверждает, что дисбаланс образовательных ресурсов между городом и деревней создает для детей-сирот ситуацию двойной депривации, когда институциональные ограничения накладываются на травму утраты семьи. Это приводит к формированию обедненной развивающей среды, которая, в условиях отсутствия родительской поддержки, напрямую замедляет темпы когнитивного развития, в особенности высших психических функций. В этом контексте особую значимость приобретает целенаправленная работа по профессиональному самоопределению, которая выступает не только инструментом подготовки к трудовой деятельности, но и ключевым фактором успешной социализации.

Как показывает практика, реализуемые в учреждениях для детей-сирот программы постинтернатного сопровождения, включающие профессиональные пробы, мастер-классы и взаимодействие с социальными партнерами, позволяют частично компенсировать последствия ресурсной недостаточности. Осознанный выбор профессии способствует формированию активной жизненной позиции, развивает способность к планированию и принятию решений, что напрямую коррелирует с когнитивным развитием и преодолением социального неравенства. Следовательно, интеграция усилий по ликвидации ресурсного дисбаланса и системное психолого-педагогическое сопровождение, центрированное на раннем профессиональном самоопределении, могут смягчить эффект двойной уязвимости и создать условия для полноценной социальной интеграции выпускников [2, С. 37].

Как показывают современные исследования, материальное положение семьи и географическое положение являются определяющими факторами доступности качественного образования. Муниципалитеты получают бюджетное финансирование в соответствии с количеством учащихся школьного возраста на их территории, однако распределение этих средств часто происходит с учетом различных социальных факторов. В частности, местные власти заинтересованы в поддержке школ с высокими показателями, которые могут успешно представлять территорию на межмуниципальных состязаниях. Поэтому первоначальное нормативное распределение средств корректируется с учетом комплексной социальной ситуации в каждом конкретном муниципальном образовании. Это создает системное неравенство в образовательных возможностях, которое особенно остро проявляется в сельской местности, где ограниченный выбор образовательных учреждений и их недостаточное финансирование усугубляют территориальную депривацию. Особую значимость в данном контексте приобретает целенаправленная работа по профессиональному самоопределению, которая выступает не только инструментом подготовки к трудовой деятельности, но и ключевым фактором успешной социализации. Как показывает практика, реализуемые в учреждениях для детей-сирот программы постинтернатного сопровождения, включающие профессиональные пробы, мастер-классы и взаимодействие с социальными партнерами, позволяют частично компенсировать последствия ресурсной недостаточности.

Осознанный выбор профессии способствует формированию активной жизненной позиции, развивает способность к планированию и принятию решений, что напрямую коррелирует с когнитивным развитием и преодолением социального неравенства. Следовательно, интеграция усилий по ликвидации ресурсного дисбаланса и системное психолого-педагогическое сопровождение, центрированное на раннем профессиональном самоопределении, могут смягчить эффект двойной уязвимости и создать условия для полноценной социальной интеграции выпускников [1, С. 36].

Теоретический анализ подтвердил, что устойчивое неравенство в распределении материальных, кадровых и инфраструктурных ресурсов создает для детей, оставшихся без попечения родителей, ситуацию двойной депривации. Институциональные ограничения сельской образовательной среды накладываются на изначально травмирующую ситуацию потери семьи, что приводит к формированию обедненной развивающей среды. В условиях отсутствия родительской поддержки, которая в норме выступает буфером и компенсирующим фактором, это напрямую негативно сказывается на темпах когнитивного развития, особенно высших психических функций, таких как произвольное внимание, логическое мышление и способность к планированию. Эмпирическое исследование зависимости академических результатов от дополнительного образования в городской и сельской местности демонстрирует, что структурированные внешкольные занятия обладают значительным компенсаторным потенциалом. Было установлено, что для сельских школьников с низким социально-экономическим статусом, к которым часто принадлежат и дети-сироты, участие в кружках и секциях имеет наибольший положительный эффект на академическую успеваемость. Это свидетельствует о том, что дополнительное образование может частично нивелировать последствия ресурсной недостаточности и смягчить эффект двойной уязвимости. При этом ключевым каналом воздействия выступает не прямая компенсация знаний, а опосредованное развитие навыков самоорганизации, коммуникации и критического мышления, которые, в свою очередь, положительно влияют на когнитивные функции и академические результаты [3, С. 22].

Таким образом, интеграция усилий, направленных на ликвидацию ресурсного дисбаланса, и системное психолого-педагогическое сопровождение, центрированное на расширении доступности качественного дополнительного образования, представляются наиболее перспективными направлениями образовательной политики. Целенаправленная работа по раннему профессиональному самоопределению и организация постинтернатного сопровождения с включением профессиональных проб и взаимодействия с социальными партнерами могут выступить действенными инструментами. Они не только способствуют подготовке к трудовой деятельности, но и напрямую стимулируют когнитивное развитие, формируя активную жизненную позицию и способствуя преодолению социального неравенства. Следовательно, реализация компенсирующих программ в сельских образовательных учреждениях является необходимым условием для смягчения последствий двойной депривации и обеспечения полноценной социальной интеграции выпускников из числа детей-сирот.

Литература:

1. Волынкина С. В. Образовательное неравенство и его экономические последствия: роль педагогических методов в снижении разрыва //Диалог. — 2025. — №. 3 (33). — С. 36-37.
2. Козырева Н. В. Роль профессионального самоопределения в социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей //Образование. Карьера. Общество. — 2016. — №. 2 (49). — С. 34-38.
3. Косарецкий С. Г. и др. Зависимость академических результатов учащихся от дополнительного образования в условиях города и села //Педагогика. — 2024. — №. 2. — С. 17-39.

4. Кузнецова Е. А. Специфика когнитивного развития детей-сирот в условиях социальной депривации //Коллекция гуманитарных исследований. — 2018. — №. 4 (13). — С. 60-66.

5. Филипова А. Г., Высоцкая А. В. Образовательное неравенство в российских школах: влияние территориального фактора //Вестник Института социологии. — 2019. — Т. 10. — №. 4. — С. 150-163.

Мао Юйжо

студент

Сианьский университет иностранных языков

Mao Yuruo

Student

Xi'an International Studies University

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ПОЛЬЗОВАТЕЛЯ TikTok: ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В РОССИЙСКОМ СЕГМЕНТЕ

Аннотация. В данной статье проводится комплексный лингвистический анализ коммуникативных практик, характерных для пользователей российской версии социальной сети TikTok. Цель исследования – составление лингвистического портрета типичного пользователя данной платформы через призму используемых языковых средств. В работе рассматриваются ключевые лингвистические особенности, включая специфическую лексику (TikTok-жаргон), синтаксические структуры (компрессию высказываний) и прагматические аспекты, направленные на создание вирального контента и формирование комьюнити. Методология включает в себя дискурс-анализ выборки популярного контента, а также дескриптивный анализ лексико-грамматических явлений. В результате исследования выявлено, что лингвистический портрет пользователя российского TikTok характеризуется высокой степенью гибридности, сочетая элементы устной разговорной речи, интернет-сленга, креолизованного текста (вербальный компонент + визуальный ряд) и перформативности, что в совокупности формирует уникальную цифровую коммуникативную среду.

Ключевые слова: лингвистический портрет, цифровая лингвистика, компьютерно-опосредованная коммуникация, TikTok, интернет-дискурс, языковая игра, креолизованный текст, виральность, комьюнити.

THE LINGUISTIC PORTRAIT OF A TikTok USER: COMMUNICATION FEATURES IN THE RUSSIAN SEGMENT

Abstract. This paper provides a comprehensive linguistic analysis of the communicative practices characteristic of users of the Russian segment of the social network TikTok. The aim of the study is to construct a linguistic portrait of a typical user of this platform through the prism of the linguistic means employed. The work examines key linguistic features, including specific vocabulary (TikTok jargon), syntactic structures (compression of utterances), and pragmatic aspects aimed at creating viral content and forming a community. The methodology includes discourse analysis of a sample of popular content, as well as a descriptive analysis of lexico-grammatical phenomena. The study reveals that the linguistic portrait of a Russian TikTok user is characterized by a high degree of hybridity, combining elements of oral colloquial speech, Internet slang, creolized text (verbal component + visual), and performativity, which together form a unique digital communicative environment.

Keywords: linguistic portrait, digital linguistics, computer-mediated communication, TikTok, internet discourse, language play, creolized text, virality, community.

Понятие «лингвистический портрет» прочно вошло в арсенал современной антропоцентрической лингвистики, претерпев значительную трансформацию в контексте цифровой эпохи. Традиционно под лингвистическим портретом понимается систематизированное описание языковой личности, реконструируемое на основе анализа её речевой продукции и отражающее идиолектные особенности, а также социально-групповую принадлежность. Однако в условиях компьютерно-опосредованной коммуникации (КОК) этот метод требует существенной адаптации. Цифровая среда, и в частности платформа TikTok, создает условия для формирования не статичного, а динамического, ситуативного и зачастую перформативного лингвистического портрета. Пользователь конструирует свой языковой образ в зависимости от конкретного контентного трека (юмор, образование, активизм), целевой аудитории и актуальных трендов платформы.

Ключевым аспектом при построении лингвистического портрета пользователя TikTok является анализ его дискурсивной идентичности. Эта идентичность проявляется через выбор регистра общения (от строго официального до гиперразговорного), использование определенных пластов лексики и синтаксических конструкций. В отличие от традиционных медиа, где языковая норма часто нивелируется, в TikTok цензурируется креативное отклонение от нормы, что становится маркером успешной коммуникации. Таким образом, лингвистический портрет здесь – это не отражение «реального» языкового «я» в офлайне, а скорее цифровая маска, сознательно проектируемая для достижения конкретных прагматических целей: вирусного распространения, вовлечения аудитории и монетизации.

Методология составления такого портрета в рамках данного исследования базируется на трех уровнях анализа: лексико-семантическом, синтаксическом и прагматическом. Лексический уровень позволяет выявить ядро и периферию TikTok-жаргона, синтаксический – определить тенденции к экономии речевых усилий и компрессии, а прагматический – вскрыть механизмы воздействия на зрителя и построения комьюнити. Интеграция этих уровней дает целостное представление о языковой личности пользователя, для которого коммуникация в TikTok является формой социального и культурного позиционирования в цифровом пространстве.

Таблица 1. Уровни анализа лингвистического портрета пользователя TikTok

Уровень анализа	Объект исследования	Ключевые маркеры
Лексико-семантический	Словарный запас, специфическая лексика	TikTok-жаргон (чек, вписка, краш, неологизмы), заимствования (рофл, кринж), эмфатические частицы (жуть, ахуенно)
Синтаксический	Структура высказывания, построение фраз	Эллипсис, парцелляция, доминирование простых и неполных предложений, использование клише и шаблонных фраз
Прагматический	Цели и эффекты коммуникации	Использование императивов (поставь лайк, подпишись), риторических вопросов, интерактивных механик (опросы, дуэты), создание иллюзии диалога

TikTok, в отличие от текстоцентричных платформ вроде Twitter или блогов, представляет собой гипермедийную среду, где вербальный компонент является не доминирующим, а вспомогательным по отношению к аудиовизуальному ряду. Это коренным образом меняет лингвистическую природу коммуникации. Высказывание в TikTok практически всегда является креолизированным текстом, где слово, изображение (видеоряд) и звук (речь, музыка) образуют нерасторжимое семиотическое единство. Вербальная часть часто выполняет функцию анкера – она «заякоривает» смысл, направляя интерпретацию зрителя в нужное русло, комментирует или контрастирует с визуальным контентом.

Архитектура платформы, основанная на алгоритмической ленте («Для вас» / «For You Page»), поощряет создание короткого, максимально воздействующего контента. Это порождает явление лингвистической компрессии. Пользователь вынужден упаковывать сообщение в крайне сжатые временные форматы (15-60 секунд), что приводит к грамматической редукции: эллипсису подлежащего, использованию инфинитивных и номинативных конструкций, высокой концентрации смысла в одном-двух словах. Например, комментарий «Моё утро» под соответствующим видео является не просто описанием, а целым нарративом, смысл которого раскрывается только в сочетании с визуалом.

Еще одной ключевой особенностью является перформативность коммуникации. Язык в TikTok – это не просто инструмент передачи информации, а действие. Фразы «Ставьте лайк, если...» или «Пишите в комментариях...» являются перформативами в аустиновском понимании, так как самим актом их произнесения пользователь инициирует определенное действие со стороны аудитории. Это стирает грань между монологом и диалогом, превращая просмотр в интерактивный процесс. Алгоритмы платформы, поощряющие вовлечение, делают такую перформативную лингвистику залогом успеха, формируя особый тип интеракционного дискурса, где языковые средства подчинены логике виральности и комьюнити-билдинга.

Эмпирический анализ контента российского сегмента TikTok позволяет вычленить устойчивый набор лексико-грамматических и прагматических черт, формирующих ядро лингвистического портрета его пользователя. На лексическом уровне наблюдается ярко выраженный гибридизм, являющийся отражением общей тенденции к гибридизации в цифровых коммуникативных пространствах. Он проявляется в активном использовании:

1. Англицизмов и заимствований, часто адаптированных кириллицей: рофл (от ROFL – «rolling on the floor laughing»), кринж, скормунити, лайк, репост, хештег.

2. Собственно TikTok-жаргона, который включает платформенно-специфическую терминологию: чек (призыв посмотреть другой контент, от англ. check), вписка (общий сбор пользователей в стриме или в комментариях), краш (объект симпатии). Этот слой лексики служит маркером принадлежности к комьюнити.

3. Общеинтернетного сленга и разговорной лексики с высокой степенью экспрессии: жесь, ахуенно, пиздец – которые используются для эмфатического усиления и создания эффекта «разговорности» и доверительного общения.

На синтаксическом уровне доминируют тенденции, направленные на экономию языковых средств и усиление экспрессивности. Характерно преобладание простых, нераспространенных предложений. Широко используется эллипсис, особенно опущение подлежащего-местоимения 1-го лица («Сижу. Смотрю TikTok. Жду вдохновения»), что создает эффект мгновенного потока сознания и близости с аудиторией. Парцелляция (членение высказывания на интонационно-обособленные части) становится одним из основных средств динамизации речи: «Всем привет. Сегодня. Расскажу главный секрет. Внимание». Это синтаксическое оформление идеально соответствует ритмике коротких видео, где каждое предложение часто совпадает с новым кадром или действием.

Прагматический аспект является, пожалуй, наиболее значимым. Весь лингвистический инструментарий подчинен двум основным целям: максимизация вовлеченности (engagement) и построение комьюнити. Для этого используются четкие прагматические стратегии:

1. Стратегия интимизации: использование обращений («ребята», «друзья», «мои хорошие»), риторических вопросов («Понимаете?», «Вы тоже так делаете?»), что создает иллюзию межличностного диалога в условиях массовой коммуникации.

2. Стратегия интерактивного вовлечения: прямые призывы к действию, выраженные

императивами («Поставь лайк», «Подпишись», «Напиши в комментариях»), а также использование интерактивных функций платформы (опросы, просьбы написать идеи для следующего видео). Это трансформирует пассивного зрителя в активного участника коммуникации.

3. Стратегия виральности: использование трендовых фраз, хештегов и участие в «челленджах». Язык становится инструментом для «встраивания» контента в актуальный дискурс платформы, что повышает его шансы на распространение через алгоритм «Для вас».

Таким образом, лингвистический портрет пользователя российского TikTok предстает как многокомпонентная система, где лексическая гибридность, синтаксическая компрессия и прагматическая ориентация на вовлечение образуют уникальный стиль, адекватный специфике гипермедийной и алгоритмически управляемой коммуникативной среды.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что лингвистический портрет пользователя российского сегмента TikTok представляет собой сложный и динамичный феномен, сформированный под прямым влиянием технологических особенностей платформы. Его ключевой характеристикой является гибридность, проявляющаяся на всех уровнях языка: в лексике (синтез англицизмов, интернет-сленга и платформенного жаргона), в синтаксисе (сочетание компрессии разговорной речи с клишированными конструкциями перформативных призывов) и в семиотическом плане (интеграция вербального компонента в креолизованный аудиовизуальный текст). Было установлено, что коммуникация в российском TikTok носит ярко выраженный прагматический и интеракционный характер. Языковые средства используются не столько для референции, сколько для воздействия: создания вирального контента, формирования комьюнити и поддержания постоянной вовлеченности аудитории. Доминирование стратегий интимизации и интерактивного вовлечения стирает грань между публичной речью и межличностным общением, порождая новый тип цифровой языковой личности.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в более детальном анализе дифференциации лингвистических портретов внутри платформы – в зависимости от гендерной, возрастной и тематической принадлежности блогеров (например, сравнение языковых практик в треках «образование» и «юмор»). Кроме того, представляет интерес изучение эволюции TikTok-дискурса во времени и его влияния на общие тенденции в современном русском языке, особенно в речи молодежи.

Литература:

1. Доронина И. М., Желтухина М. Р. Интертитры в коротких видео в современной интернет-коммуникации // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2024. № 2. С. 154-166.
2. Воздействующий потенциал дискурса "новых медиа" в молодежной среде (на примере социальной сети TikTok) // Вопросы управления. 2021. № 2 (69). С. 16-30.
3. Междометия как средства выражения эмпатии в русскоязычной сетевой коммуникации // Язык и текст. 2024. Т. 11. № 3. URL: <https://doi.org/10.17759/langt.2024110303> (дата обращения: 27.11.2025).
4. Böhmer J., Dornicheva D. TikTok, Instagram und YouTube im Russischunterricht: Mit sozialen Medien interkulturelle Kompetenz entwickeln // Дидактика славянских языков. 2025. URL: <https://dislaw.at/ds/article/view/120> (дата обращения: 27.11.2025).
5. Bacher S. TikTok in the Russian Language Classroom: A Best Practice Example for A2+/B1 Level // Дидактика славянских языков. 2025. URL: <https://dislaw.at/ds/article/view/119> (дата обращения: 27.11.2025).
6. Vazquez-Calvo B., Shafirova L., Zhang L. Language Learning Hashtags on TikTok in Chinese, Italian, and Russian // University of Toronto Press. URL: https://muse.jhu.edu/pub/50/edited_volume/chapter/4084397

(дата обращения: 27.11.2025).

7. Technologies of Performative National Identity Construction (The Case Study of the Russian-Language Social Network) // Inter. 2024. URL: <https://doi.org/10.19181/inter.2024.16.1.4> (дата обращения: 27.11.2025).

Воронченко А.А.

аспирант

кафедра гуманитарных дисциплин

ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики»,

директор МБУ ДО «Детская художественная школа г. Сальска»

e-mail: anna-anna7777@yandex.ru

Voronchenko A.A.

Postgraduate student

Department of Humanities

Taganrog Institute of Management and Economics,

Director of the «Children's Art School in Salsk»

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Аннотация. В статье рассматриваются технологии, формы и методы арт-терапевтического процесса при составлении и реализации программ коррекции/профилактики девиантного поведения подростков. Автор отмечает, что соблюдение структуры, системы, методов, форм, технологий при разработке и последующем реализации программы, способствует ее наибольшей эффективности при ее реализации и решению поставленных целей и задач. Представлена модель арт-терапевтической сессии как один из эффективных методов воздействия, раскрытия, актуализации внутриличностных ресурсов подростков, в период эмансипации и формирования рефлексного Я, при коррекции/профилактики дезадаптаций, девиаций, девиантного поведения.

Ключевые слова: подростки, девиантное поведение подростков, арт-терапия, девиации, коррекционные/профилактические программы.

FORMS OF ORGANIZING THE PREVENTION AND CORRECTION OF DEVIANT BEHAVIOR AMONG ADOLESCENTS USING ART THERAPY METHODS

Abstract. The article discusses the technologies, forms, and methods of the art-therapeutic process in the development and implementation of programs for the correction and prevention of deviant behavior in adolescents. The author notes that compliance with the structure, system, methods, forms, and technologies in the development and subsequent implementation of the program contributes to its greatest effectiveness in achieving its goals and objectives. The article presents a model of an art-therapeutic session as one of the effective methods of influencing, revealing, and actualizing the intrapersonal resources of adolescents during the period of emancipation and the formation of a reflex self, as well as in the correction and prevention of maladaptations, deviations, and deviant behavior.

Keywords: adolescents, adolescent deviant behavior, art therapy, deviations, correctional/preventive programs.

Введение. В эпоху глобализации, динамичности, технологического прогресса, изучение девиантного поведения подростков особенно актуально в реалиях современного мира. Подростковые девиации играют большую роль в развитии личности ребенка, так как данный период характерен

множеством преобразований в психической и физиологической сферах. В период пубертата особенно остро проходит процесс адаптации и социализации, что непосредственно влияет на паттерны поведения.

Актуальность темы обусловлена тем, что каждый этап личностного развития вносит значительный вклад в развитие целостной, гармоничной, стабильной личности человека.

Девиантное поведение подростков обусловлено экономической и социальной сферами, референтными большими и малыми группами, психическими состояниями, уровнем социализации, аксеологическими и экзистенциальными ценностями.

Цель теоретического исследования состоит в систематизации форм организации коррекции и профилактики девиантного поведения подростков, а также структуры занятий, методами арт-терапии.

Определяя девиантное поведение подростков подчеркнем следующее: нарушение социальных норм, таких как неформальные социальные правила (традиции, культура, социокультурные ожидания) и социально установленных в обществе законов и правил (этические кодексы, нормы, законы). Девиантное поведение – поведение отклоняющееся от социальных норм, что приводит к деградации духовно-эмоциональной сферы и впоследствии ведет к аксеологическому кризису, провоцируя внутриличностный кризис и межличностные конфликты [1]. Проявления девиаций: агрессия, жестокость, наркомания, суицидальное поведение, алкоголизм, сексуальные девиации.

Современные подростки несут на себе бремя агрессивного влияния интернет-среды, отражающей в себе деструктивные идеи, ценности, установки. В условиях неустойчивости психики к внешним воздействиям и отсутствие необходимых ресурсов противодействия всевозможным деструкциям, приводит к серьезным психическим проблемам и асоциальным действиям. Отличительные особенности современной подростковой среды — это наличие неблагоприятных средовых факторов, отрицательно влияющих на психическую организацию, мировоззрение [2].

Одним из факторов, влияющих на потерны поведения, выделим лидеров в подростковой среде. Для подростков особенно остро проявляется желание слиться с референтным кругом сверстников, быть рядом и похожим на лидера группы. В этот период мнение родителей, педагогов, наставников проигрывает авторитету подросткового общества. Отличительной черной периода пубертата является реакция эмансипации, отражающая желание освободиться от опеки, контроля, покровительства старшего поколения, что связано непосредственно с формированием Я-концепции.

Проблема дезадаптации/девиации подростков представлена в отечественной психологической литературе достаточно разнопланово: причины девиантного и делинквентного поведения в подростковый период

(Е. В. Змановская [3]); определение социально-психологического портрета подростковой дезадаптации/девиации (Б.С. Братусь [4]); проведение ранней диагностики, профилактики и предупреждение дезадаптаций/девиаций (С.А. Беличева [5]). Большое внимание исследователями уделено изучению и применению в психологической практике методов арт-терапии: Зеленкова [6] (изотерапия); Л.Г. Гребенщикова [7] (куклотерапия); Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева [8] (сказкотерапия) и др.

Являясь междисциплинарным подходом, арт-терапия соединяет в себе психологию, медицину, педагогику, культурологию и др. Этот терапевтический метод отражает в себе художественную практику, посредством которой в невербальной форме происходит диагностический, терапевтический, коррекционный процесс. Такое понятие как арт-терапия впервые отразили в своих исследованиях М. Наумбург (1945г.), А. Хилл (1945 г.), при определении форм занятий, отражающих творческий процесс для психологического воздействия, сопровождения, коррекции клиентов с эмоциональными и психофизиологическими нарушениями. Отличительной особенностью данного терапевтического направления является создание пациентом (клиентом) различных визуальных образов, отражающих его

бессознательное Я, при помощи художественных средств и материалов. В свою очередь, продукты творческой деятельности отражают его (пациента) особенности психофизиологического развития, личностные качества и ресурсы, способности, интересы, внутриличностные конфликты, кризисы, проблемы. А.И. Копытин [9] и Е.Е. Свистовская [9] выдвигают концепцию онтогенетически-ориентированной системной арт-терапии. Данная концепция определяет позитивные личностные изменения, приводящие к гармонизации и развитию системы отношений, посредством коррекции когнитивных, эмоциональных девиаций и поведенческих стереотипов, а также активизации внутренних ресурсов человека.

Методология. Учитывая психические новообразования пубертатного периода, а именно самосознание, самоидентичность, рефлексорное Я, при коррекции и профилактики подростковых девиаций, основой для терапевтического воздействия становятся такие психические компоненты как тревожность, страх, фрустрация, агрессия, ригидность. При диагностике девиаций необходимо учитывать валидность методов, т.е. результаты не только проектных методик и арт-терапевтической диагностики, но и других психологических тестов и методик отвечающих поставленной задаче.

В арт-терапевтическом процессе важную роль играет пространство. Атмосфера и общий эмоциональный фон которые складывается между участниками терапевтического процесса (арт-терапевт/педагог, участник арт-терапии). Также в понятие пространства входит место, в котором происходит непосредственно арт-терапевтический процесс. Совокупность этих аспектов отражает в себе понятие безопасности для участников терапии, что непосредственно влияет на уровень доверия между клиентом (пациентом) и арт-терапевтом (психологом, педагогом). Арт-терапевтические формы работы представлены в индивидуальном взаимодействии и в групповом. Формы и методы арт-терапевтического процесса отражают игры, тренинги, упражнения. Таким образом в программу арт-терапевтической профилактики/коррекции входят разные формы самовыражения. Творческое самовыражение через изобразительное искусство (графика, живопись, коллаж, лепка и пр.) дополняется элементами литературного творчества, движения и танца, средствами драматической и музыкальной экспрессии [9].

Периодом арт-терапевтического взаимодействия принято называть – сессию (занятие). При разработке занятия для подростков, рекомендуется включать в процесс элементы тренинга и психологические разминки, направленные на активизацию внутриличностных ресурсов, снижение тревожности, агрессии, внутриличностного конфликта и в целом на продуктивный настрой терапевтического процесса.

Структура сессии включает в себя следующие основные этапы. 1. Настрой. Первый этап направлен на подготовку участника/участников к творческому процессу (использование игр, танцевальных движений, простые изобразительные приемы). 2. Актуализация ощущений (кинестетических, визуальных, аудиальных). Второй этап включает в себя сочетание танцевальной, музыкальной, игровой и творческой деятельности. 3. Изобразительная работа (индивидуальная, по теме). Третий этап направлен на создание творческого продукта для исследования собственных чувств, ощущений, переживаний и т.д. 4. Вербализация (вербальная и невербальная коммуникация). Четвертый этап отражает создание условий для групповой вербализации или диалога при индивидуальной сессии, что способствует некоторому освобождению от переживаний, осознанию внутреннего кризиса и т.д. 5. Коллективная работа (для групповых сессий). Пятый этап предполагает разыгрывание небольших спектаклей по определенному сюжету, отражающих проблематику клиентов (пациентов), тем самым давая возможность участникам группы ценный опыт осознания и контроля своих эмоциональных состояний. 6. Рефлексия (анализ, заключительный этап). Шестой этап направлен на спонтанную «взаимотерапию», «психологическое поглаживание», поддержку посредством доброжелательных высказываний. Этапов в занятии может быть

больше, в зависимости от поставленных задач и целей, особенностей группы, темпа работы участников [10].

Программа реабилитации, коррекции, предупреждения дезадаптаций, девиаций, девиантного поведения включает в себя следующие этапы: 1 этап – подготовительный, организационный, диагностический; 2 этап – коррекция, оценка промежуточных результатов; 3 этап – завершающий (оценка конечных результатов).

Задачами первого этапа являются: проведение первичной диагностики; определение показаний для проведения групповой или индивидуальной терапии. Задачи второго этапа: раскрытие личностных эмоциональных переживаний; индивидуальных потребностей участников терапевтического процесса; организация и структурирование опыта и поведения участников терапии; преодоление определенных психологических защит, препятствующих самораскрытию; коррекция имеющихся нарушений поведения и эмоциональных расстройств; развитие новых моделей поведения и восприятия; промежуточная оценка эффективности программы для возможной корректировки. Третий этап представляет следующие задачи: закрепление полученного опыта; разработка участниками конкретных шагов для интеграции полученного положительного опыта в терапевтическом процессе, для последующего его применения в повседневной жизни; формирование механизмов самоподдержки; подведение личных итогов участниками терапии.

Результаты и обсуждения. Соблюдение структуры при разработке арт-терапевтических программ, направленных на коррекцию/ профилактику девиантного поведения подростков, способствует эффективности ее реализации. Структура сессии и составляющие ее методы и технологии является главным аспектом в решении поставленных целей и задач, при раскрытии и актуализации внутриличностных ресурсов подростков. Соблюдение методологии повышает успешность арт-терапевтического процесса.

Заключение. В исследовании внимание акцентировано на методах арт-терапии для коррекции/профилактики девиантного поведения подростков. Статья основана на теоретическом исследовании методов, форм, технологий арт-терапевтического процесса, а также структуры программ и сессий. Актуальность исследования определяет эффективность использования арт-терапевтических практик для коррекции/предупреждения девиантного поведения подростков при соблюдении системы, структуры, организации при реализации программы данной направленности. Результаты исследования могут быть использованы педагогами коррекционных учреждений, учителями общеобразовательных школ, педагогами – психологами.

Литература:

1. Макарова Е.А., Воронченко А.А. Использование арт-технологий и арт-терапии для предотвращения девиантного поведения несовершеннолетних // Национальное здоровье. 2024. № 4
2. Васягина, О. Э. Изучение социальных девиаций в современной подростково-молодежной среде / О. Э. Васягина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 22 (417). — С. 459-462. — URL: <https://moluch.ru/archive/417/92386>. (дата обращения: 05.11.2025).
3. Змановская Е. В. Девиантология: учеб. пособие для студентов / Е. В. Змановская. – Москва, 2006. – 288 с.
4. Братусь Б. С. Аномалии личности. Психологический подход / Б. С. Братусь. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва: Ника, 2019. – 907 с.
5. Беличева С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. – М.: Социальное здоровье России, 1994. – 197 с.

6. Зеленкова И. В. Изотерапия в работе с девиантными подростками / И. В. Зеленкова // Социосфера. – 2014. – № 2. – С. 108-111.
7. Гребенщикова Л. Г. Основы куклотерапии. Галерея кукол. – СПб.: Речь. 2007. – 80 с.
8. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2007. – 170 с.
9. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. 2-е стереонип. Изд. – М.: «Когнито-Центр», 2014. – 197 с.
10. Л. Д. Лебедева Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. - СПб.: Речь, 2003. - 256 с. Серия – психологический практикум.

Антонов Д.К.

аспирант

Институт общественных наук и международных отношений
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

e-mail: dmitriy.karenowich@mail.ru

Antonov D.K.

Postgraduate student

Institute of Social Sciences and International Relations
Sevastopol State University

АРХЕТИПЫ ЮНГА В ВИДЕОИГРАХ

Аннотация. В наше время видео игры стали неотъемлемой частью повседневной жизни человека. Игры сумели воплотить в себе такие феномены культуры как книги, музыка и другие элементы культуры. Вследствие этого видео игры можно охарактеризовать как элемент массовой культуры, который распространился на информационное пространство и стал системы массовой коммуникации. Современные компьютерные игры, за относительно короткий промежуток времени с появлением новых технологий в плане программного обеспечения, становятся все более популярными. Это касается не только количества людей, играющих в компьютерные игры, но и потраченного на них времени. Интерес вышел далеко за рамки игры, сформировав новую культурную сферу. Например, существуют телевизионные каналы и сотни каналов YouTube для знакомства с играми, сайты для прямых трансляций, игровые сообщества с международной организацией, а также множество журналов. При этом по-прежнему актуальным остается вопрос информационной безопасности при осуществлении игрового процесса, поскольку компьютерные игры остаются чуть ли не единственным Интернет-ресурсом, сохраняющим максимальные условия анонимности при условии активной интеракции, что создает благоприятные условия для различного рода мошеннических действий.

В платоновском «Пармениде» элейский мудрец выговаривает Сократу из-за того, что тот, считаясь с мнением толпы, признает одни вещи более значимыми и достойными рассуждениями, чем другие, тогда как для настоящего философа ни одна из них не может быть совершенно ничтожной. Даже игра с несущим позволяет вернуться к вопросу о том, что есть, и что есть само бытие, смысл которого проясняется в игре не в меньшей мере, чем в научном рассуждении. Философия компьютерных игр - новая и активно развивающаяся отрасль гуманитарных исследований.

В связи с началом цифровизации общества «возникает необходимость в гармонизации духовной и материальной удовлетворенности. Именно игра является важнейшим элементом, благодаря которому это становится возможным. Во-первых, она придает предметам новое, неутилитарное значение, и обычные вещи в игре становятся символами и знаками, через которые человек выражает свой духовный мир. Во-вторых, игра благодаря свободному воображению рождает новое понимание счастья, которое посредством рациональной деятельности остается только воплотить в реальности. В-третьих, игровое воображение делает человека счастливым непосредственно в игре.

Цель данной работы – проанализировать использование теории архетипов Карла Густова Юнга в компьютерных играх и указать их влияние на аудиторию.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Дать определение архетипы самости и тени;

2. Провести интемедиальный анализ игры Far Cry 3 и указать технологии с помощью которых разработчики указывают на борьбу архетипов самости и тени и ее влияние на игровую аудиторию в философском дискурсе.

3. Провести интемедиальный анализ игры Spec Ops: The Line и указать технологии с помощью которых разработчики указывают на борьбу архетипов самости и тени и ее влияние на игровую аудиторию в философском дискурсе.

Ключевые слова: компьютерные игры, цифровизация, информационная безопасность, медиабезопасность, цифровая среда, информационная угроза, интернет-коммуникация.

JUNG'S ARCHETYPES IN VIDEO GAMES

Abstract. Nowadays, video games have become an integral part of people's everyday lives. Games have managed to embody such cultural phenomena as books, music, and other elements of culture. As a result, video games can be characterized as an element of mass culture that has spread to the information space and become a system of mass communication. Modern computer games, in a relatively short period of time with the advent of new technologies in terms of software, are becoming increasingly popular.

This applies not only to the number of people playing computer games, but also to the time spent on them. Interest has gone far beyond gaming, forming a new cultural sphere. For example, there are television channels and hundreds of YouTube channels for learning about games, live streaming sites, gaming communities with international organizations, and numerous magazines.

At the same time, the issue of information security during the gaming process remains relevant, since computer games are still almost the only Internet resource that preserves maximum anonymity while allowing for active interaction, which creates favorable conditions for various types of fraudulent activities.

In Plato's "Parmenides," the Elean sage rebukes Socrates for considering the opinion of the crowd and recognizing some things as more significant and worthy of discussion than others, whereas for a true philosopher, none of them can be completely insignificant. Even playing with the bearer allows us to return to the question of what is, and what is being itself, the meaning of which is clarified in play no less than in scientific reasoning.

The philosophy of computer games is a new and rapidly developing branch of humanities research.

In connection with the beginning of the digitalization of society, "there is a need to harmonize spiritual and material satisfaction. It is the game that is the most important element that makes this possible. First, it gives objects a new, non-utilitarian meaning, and ordinary things in the game become symbols and signs through which a person expresses their spiritual world. Second, thanks to free imagination, play gives rise to a new understanding of happiness, which only needs to be realized in reality through rational activity.

Thirdly, playful imagination makes a person happy directly in the game.

The purpose of this work is to analyze the use of Carl Gustav Jung's theory of archetypes in computer games and to indicate their influence on the audience.

To achieve this goal, the following tasks must be solved:

1. Define the archetypes of the self and the shadow;

2. Conduct an intermedia analysis of the game Far Cry 3 and identify the technologies used by the developers to highlight the struggle between the archetypes of the self and the shadow and its influence on the gaming audience in philosophical discourse.

3. Conduct an intermedia analysis of the game Spec Ops: The Line and identify the techniques used by the developers to highlight the struggle between the archetypes of self and shadow and its impact on the gaming audience in philosophical discourse.

Keywords: computer games, digitalization, information security, media security, digital environment, information threat, Internet communication.

Оценка потенциала формирования памяти в компьютерных играх.

Оценка потенциального влияния компьютерных игр на процессы коллективного поминовения и философской памяти требует методологической базы, которая либо фокусируется на реальных практиках игры, либо анализирует формальные свойства, посредством которых такие практики ограничены и предрасположены. Если в первом случае используются эмпирические методы, такие как наблюдение за участниками или интервью с игроками, и заимствуются данные из таких дисциплин, как психология или социология, то во втором случае используется эстетический подход и описываются нарративные и процедурные средства, с помощью которых реализуются определенные потенциалы смысла и практики. Я использую второе направление и свяжу игровую механику и нарративы игр на военную тематику с определенными потенциалами исторического смысла и практики. Для этого я использую методологическую схему, предложенную Эрллом [1] для анализа фильмов, и адаптирую ее к специфическим свойствам компьютерных игр.

Взяв за отправную точку фильм как носитель информации, Эрлл [3] предлагает три взаимосвязанных уровня анализа для оценки потенциала фильмов и других форм культурного самовыражения по созданию памяти. Она различает интрамедиаальный, интермедиаальный и плюримедиаальный анализ. Интрамедиаальный подход рассматривает формальные средства и устройства, с помощью которых кино (и другие медиа) взаимодействует с событиями и миром предлагаемый режиссёром.

Интермедиаальный анализ также рассматривает формальные текстовые элементы. Однако, здесь внимание направлено на то, как конкретное представление ссылается, комментирует или реконтекстуализирует предшествующие представления.

Согласно Эрллу [3], интра- и интермедиаальный уровни анализа лишь указывают на определенный потенциал для формирования памяти, но не могут объяснить, как определенная репрезентация читается конкретными аудиториями. Только третий уровень анализа - плюримедиаальный компонент - рассматривает процессы, посредством которых смысловые потенциалы распространяются среди аудитории и обсуждаются в различных контекстах приема. Анализ распространения, рецензий позволяют взглянуть на этот плюримедиаальный уровень. Учитывая особенности компьютерных игр как интерактивных аудиовизуальных медиа, внутримедийный уровень анализа необходимо разделить на две отдельные области исследования, а именно, игровую механику и повествование.

Архетипы Юнга

Для того, чтобы начать исследовать архетипы самости и зверя в компьютерных играх, прежде всего необходимо определить теорию об коллективного бессознательного Карла Густава Юнга.

Карл Густав Юнг швейцарский психоаналитик и педагог, создатель концепции типирования людей, основоположник аналитической психологии и близкий соратник Зигмунда Фрейда. Но при этом Юнг выдвигал свою теорию идеи Фрейда о бессознательном.

В анализе бессознательного Юнг утверждал, что душа (термин, аналогичный личности) состоит из трех отдельных и взаимодействующих структур:

- Эго;
- Личное бессознательное;
- Коллективное бессознательное.

Юнг предложил вполне обширную систему взглядов на природу человеческой психики. Труды Юнга включают глубоко разработанную теорию структуры и динамики психическо-сознательного и бессознательного, обстоятельную теорию психических типов и, описание в деталях универсальных и психических образов, которые берут свое начало в глубинных пластах бессознательной психики. Юнг называл эти изначальные образы архетипами коллективного бессознательного.

Клиническая практика Карла Юнга подвела его к полному переосмыслению идей Фрейда. В процессе работы с больными шизофренией, Юнг установил, что некоторые случаи расщепления психики человека не могли быть связаны с детскими переживаниями индивида.

Для Юнга бессознательным являются психические процессы, не осознаваемые или вытесненные из сознания. Разные взгляды на бессознательное у Фрейда и Юнга появляются при раскрытии его содержательной стороны. Так, если Фрейд всю человеческую деятельность сводил к биологически унаследованным бессознательным инстинктам, то по Юнгу инстинкты человека имеют не столько биологическую, сколько символическую природу. Но, стоит отметить, что Фрейд также признавал символический характер бессознательного и пытался даже раскрыть символику бессознательных влечений.

Коллективное бессознательное, с точки зрения Юнга, представляет собой хранилище латентных следов памяти человечества и даже наших человекообразных предков. В нем отражены мысли и чувства, общие для всех человеческих существ и являющиеся результатом нашего общего эмоционального прошлого. Как говорил сам Юнг, в коллективном бессознательном содержится все духовное наследие человеческой эволюции, возродившееся в структуре мозга каждого индивидуума.

Юнг выдвинул предположение, что символика является составной частью самой психики и что бессознательное вырабатывает определенные идеи, которые носят символический характер и которые составляют основу всех представлений человека. Эти идеи рассматриваются им не как содержательные, а как формальные элементы психики, которым Юнг дает название "архетипы", понимая под ними нечто всеобщее и имманентно присущее всему человеческому роду.

Исходя из всего вышесказанного, содержание коллективного бессознательного складывается благодаря наследственности и одинаково для всего человечества.

Юнг высказал гипотезу о том, что коллективное бессознательное состоит из мощных первичных психических образов, так называемых архетипов (буквально, «первичных моделей»)

Архетипы — врожденные идеи или воспоминания, которые предрасполагают людей воспринимать, переживать и реагировать на события определенным образом. В действительности, это не воспоминания или образы как таковые, а скорее, именно предрасполагающие факторы, под влиянием которых люди реализуют в своем поведении универсальные модели восприятия, мышления и действия в ответ на какой-либо объект или событие.

Количество архетипов в коллективном бессознательном может быть неограниченным. Однако особое внимание в теоретической системе Юнга уделяется персоне, аниме и анимусу, тени и самости. В данной работе мы акцентируем внимание на трех из них; персоне, самости и тени (зверю).

Персона (от латинского слова «persona», обозначающего «маска») — это наше публичное лицо, то есть то, как мы проявляем себя в отношениях с другими людьми. Персона обозначает множество ролей, которые мы проигрываем в соответствии с социальными требованиями. В понимании Юнга, персона служит цели производить впечатление на других или утаивать от других свою истинную сущность. Персона как архетип необходима нам, чтобы ладить с другими людьми в повседневной жизни. Однако Юнг предупреждал о том, что если этот архетип приобретает слишком большое значение, то человек

может стать неглубоким, поверхностным, сведенным до одной только роли и отчужденным от истинного эмоционального опыта.

Тень – в противоположность той роли, которую выполняет в нашем приспособлении к окружающему миру персона, архетип тень представляет подавленную темную, дурную и животную сторону личности. Тень содержит наши социально неприемлемые сексуальные и агрессивные импульсы, аморальные мысли и страсти. Достаточно вспомнить эффект ярости. Когда человек реагировал на те или иные раздражители. Он становился агрессивным словно менялся на кого-то другого. В юридической практике подобное состояние называется аффектом.

Аффект – это сильное душевное волнение, вызванное противоправными или аморальными действиями субъекта.

В судебной практике в делах, связанных с убийством в обязательном порядке проводится судебно-психологическая экспертиза. С целью смягчить наказание. Перекладывая вину с сознательной части психики на бессознательного зверя, прорывающегося из ее глубин.

Но у тени имеются и положительные свойства. Юнг рассматривал тень как источник жизненной силы, спонтанности и творческого начала в жизни индивидуума. Согласно Юнгу, функция эго состоит в том, чтобы направлять в нужное русло энергию тени, обуздывать пагубную сторону нашей натуры до такой степени, чтобы мы могли жить в гармонии с другими, но в то же время открыто выражать свои импульсы и наслаждаться здоровой и творческой жизнью.

Самость — наиболее важный архетип в теории Юнга. Самость представляет собой сердцевину личности, вокруг которой организованы и объединены все другие элементы. Когда достигнута интеграция всех аспектов души, человек ощущает единство, гармонию и целостность. Таким образом, в понимании Юнга развитие самости — это главная цель человеческой жизни.



Рисунок 1. Внешний мир Юнга.

Основным символом архетипа самости является мандала и ее многочисленные разновидности (абстрактный круг, нимб святого, окно-розетка). По Юнгу, целостность и единство «Я», символически выраженные в завершенности фигур вроде мандалы, можно обнаружить в снах, фантазиях, мифах, в религиозном и мистическом опыте. Юнг полагал, что религия является великой силой, содействующей стремлению человека к целостности и полноте. В то же время, гармонизация всех частей души — сложный процесс. Истинной уравновешенности личностных структур, как считал он, достичь невозможно, по меньшей мере, к этому можно прийти не ранее среднего возраста. Более того, архетип самости не реализуется до тех пор, пока не наступит интеграция и гармония всех аспектов души,

сознательных и бессознательных. Поэтому достижение зрелого «Я» требует постоянства, настойчивости, интеллекта и большого жизненного опыта.

Обогатив представления о содержании и структуре личности, Юнг отошел от теории Фрейда. Его концепции о коллективном бессознательном и архетипах достаточно трудны для понимания. Они не поддаются проверке эмпирическим путем, но интерес к его работам остается высоким, а слог Юнга продолжает пленять очень многих. (Рис 1).

Far cry 3 борьба самости и тени.

Far Cry 3 (Ubisoft Montreal при участии Ubisoft Shanghai и Ubisoft Massive 2011) – это третья игра серии, состоящей на данный момент из 8 игр в жанре в жанре шутера от первого лица с элементами RPG, которые образуют франшизу Far Cry (2004-2021.)

Изначально главными героями серии выступали профессиональные военные и наемники. В данной части главным героем выступает простой американский живущий в свое удовольствие спортсмен Джейсон Броди.

Far Cry 3 - это шутер, в который можно играть либо в многопользовательском режиме, в котором группа игроков сражаются друг с другом, либо в сюжетном режиме кампании выполняя миссии связанных общим сюжетом. В данном материале мы покажем, как в игре Far Cry 3 на примере Джейсона Броди раскрывается суть звериного архетипа психики и его противостояние с самостью героя.

Сюжет

Джейсон Броди родился и вырос в Калифорнии вместе со своими братьями, Грантом и Райли. В школе и колледже учился на «отлично», а также занимался спортом. Отец Джейсона умер, о матери ничего не известно.

В 2012 году Джейсон со своими братьями и пятью друзьями отправляются в турне по юго-восточной Азии, по стечению обстоятельств под конец путешествия они попадают на острова Рук, куда им предлагает прыгнуть с парашютом новых друг Джейсона — Дуглас Стивенсон, с которым американцы познакомились в ночном клубе в Бангкоке.

Вскоре окажется что Дуглас работал на местных работоторговцев и специально заманивает на остров богатых туристов ищущих острых ощущений. Где их похищают пираты с целью выкупа. Неподозревающие о ловушке американцы попадают в плен.

Джейсону и его старшему брату Гранту удастся бежать и заключения. Но на выходе из лагеря глава пиратов Васс Монтенегро убивает Гранта.

Джейсона спасает Деннис, лидер местного сопротивления и член местного племени ракьят. Помогая племени, герой освобождает остров и спасает всех своих друзей и узнает, что его младший брат мертв.

Впечатленная мастерством Джейсона, Цитра – духовный лидер племени посвящает его в войны проводя обряд инициации и натравливает героя на Вааса и его босса Хойта Волкера, южноафриканского работоторговца и наркобарона.

Убив Васса, Джейсон прощается с друзьями, решив остаться с Цитрой обещая убить Хойта.

Добравшись до острова Хойта, Джейсон узнает, что его младший брат Райли жив и находится в плену у Хойта. Джейсон убивает Хойта, и вместе с Райли бежит с острова.

Вернувшись к друзьям, Джейсон обнаруживает, Ракьят похитили их и увели в храм Цитры. Придя в храм Ракьят, Джейсон становится перед выбором: либо присоединиться к Цитре и стать воином Ракьят, либо освободить своих друзей. Выбор за остается за игроком:

Если Джейсон убивает друзей, производит ритуальный половой акт с Цитрой, после чего она убивает Джейсона, называя его великим воином и обещая, что их ребёнок станет вождём Ракьят.

Если Джейсон освобождает друзей, разгневанный Деннис бросается с мачете на Джейсона, но Цитра вступает за него, и Деннис случайно убивает вместо Джейсона Цитру, вставшую на его пути. Умирающая Цитра признаётся Джейсону, что любит его. Он с друзьями покидает остров.

Интемедиальный анализ: игра и философия.

В рамках данной работы я воспользовался интермедийным уровнем анализа который направляет внимание на интертекстуальные связи между данным философским представлением, имеющимися теориями и широким философским дискурсом. Таким образом, интермедийный уровень обычно является местом, где формируется потенциал для создания образов и философских идей с учетом подразумеваемых связей с имеющимися доказательствами. В игре Far Cry 3 важную роль в этом отношении играет игровое меню и загрузочный экран. Рис 2.



Рисунок 2. Меню игры Far Cry 3.

В самом начале игры игрок видит семеричный экран, разделяющий игру на две равные части. Это связано с тем что любой человек является отражением общества. Люди те, кто они есть из-за своего окружения. Именно оно определяет человека, например; язык, работа, гражданство, мысли и т.д.... Попавший в враждебное к себе общество Джейсон разрывает связь со старым миром и раскрывает себя как личность (зверь)

Также на экране постоянно мелькает лицо главного героя игры и цитаты из сказки Чарльза Доджсона «Алисы в Стране чудес» проводя параллель между историей игры и сказкой.

«В тот же миг Алиса юркнула за ним следом, не думая о том, как же она будет выбираться обратно.» [11].

Алиса, Джейсон и игрок – во многом одинаковы и попавшие в мир, где нынешние условия, которые противоречат его привычному образу нормальной жизни. В 21 веке дети и не помышляют об убийствах или ответственности, а имеют беззаботную жизнь и попав на остров игрок, как и протагонист игры, находит на данном острове Чувство своей значимости. Данный остров является метафорой практически любой игры, где с игрока снимаются все ограничения пробуждая внутреннего зверя.

Теперь мы перейдем к внутримедийному уровню анализа, чтобы оценить, как интермедийные фреймы, выделенные выше, повторно артикулируются через повествование и механику игры.

Интемедиальный анализ: Нарративные устройства и игровая механика.

С самого начала игры разработчики акцентируют внимание на начало изменений внутри главного героя. Во время побега герою приходится совершить свое первое убийство. Рис 3.



Рисунок 3. Far Cry 3. Миссия 1 Побег. Первое убийство Джейсона.

Данная сцена отлично отображает начало перемен в сознании Джейсона. Он напуган, но инстинктивно он продолжает бежать и сопротивляется. И в последствии ему чудом удастся уйти от погони.

В дальнейшем Денис набивает герою на руке татуировку и предлагает помочь, а именно пробудить внутреннего зверя.

"Цапля, акула и Паук. Я знаю, кто ты, Джейсон. Ты — воин. А татау позволит тебе раскрыть твою суть". — Денис — миссия деревня Аманаки [11].

Разработчики идут дальше показывая игроку связь Джейсона с внутренним зверем. В древности, когда опасность подстерегала человека на каждом углу архетип зверя обеспечивал человеку выживание. Изучая различные культуры и народы можно заметить сакральную связь человека и зверя. Например; в древнем Египте богам приписывают звериную сущность, индийский Бог удачи Ганеша имеет человеческое тело с головой слона, в скандинавской существовал воинский класс берсерки способных вызывать внутреннего зверя в бою.

В данной игре татуировка «татау» также символизируют связь Джейсона и внутреннего зверя. Выполняя игровые миссии, охотясь и убивая противников игрок получает очки опыта (XP). Набрав достаточное количество, он получает очко навыков, которое сможет распределить в меню навыков. Именно навыки пробуждают способности внутреннего зверя Джейсона.

Цапля — улучшает атаки с больших расстояний, подвижность, владение оружием и позволяют быстро убивать врагов при атаке снизу или сверху.

Акула — улучшает здоровье, защиту и умение восстанавливаться после повреждений. Она также учат агрессивным мгновенным убийствам.

Паук — улучшает умения, связанные со скрытностью и выживанием, помогающие охотиться, добывать трофеи и обращаться с холодным оружием.

Во время последующих действий игровая механика Far Cry 3 сводит свободу игрока к простому тактическому выбору, например, какое оружие использовать или где и как спрятаться от вражеского огня. По умолчанию взаимодействие с противостоящими неигровыми персонажами (NPC) осуществляется в режиме насилия, и игроку не остается ничего другого, кроме как стрелять и убивать, продвигаясь по четкому маршруту. Кроме того, игра представляет всех NPC как непосредственную угрозу и запрещает любую форму взаимодействия, кроме оправданного массового насилия.

Таким образом, через обучение в игре, разработчики указывают на скрытую силу главного героя. Но само герой этого не осознает, первоначальная цель Джейсона — найти младшего брата и друзей, после чего сбежать с острова.

Однако погружаясь в новое окружение, у героя появляются ряд внутренних противоречий и моральный спад. С одной стороны, его начинают пугать его поступки. Убийство для него, как и любого нормального человека величайший моральный грех. С другой стороны, он чувствует силу, подпитываемую жадой убийства, присущей каждому хищнику получая удовольствие. С этого момента Джейсон начинает отдаляться от своих друзей, отдаваясь внутреннему зверю.

"Никогда не думал, что смогу кого-нибудь убить. В первый раз все казалось неправильно. И это хорошо, верно? А теперь... я.. Я чувствую себя победителем". – Джейсон – миссия спасти Оливера [11].

Окончательное перевоплощение героя происходит тогда, когда герой узнаёт от своего друга Кита, что его младший брат мёртв. С того момента единственное желание героя месть. Заслужив доверие племени Ракят, герой проходит обряд инициации.

Ритуал инициации – древнейший обряд, совершаемый практически всеми племенами и народами древности. Обычно ритуал совершается в определённом возрасте и является сепарацией или разрывом с миром детства, состоянием безответственности, наивности, асексуальности. Символизируя вступление в мир взрослый – когда поступки влекут за собой ответственность и, ребенок становится мужчиной или женщиной.

В данной игре ритуал инициации племени Ракят символизирует становление мальчиком мужчиной и воином. Цитра лично проводит ритуал инициации героя, опоив его зельем, заставив сражаться с демоном в ведениях, отдавая ему на алтаре. В современном мире без ритуала инициации крайне сложно определить период взросления человека. В данной игре именно половой акт символизирует сепарацию от мира детства, в котором жил главный герой игры. С этого момента у Джейсона происходит разрыв связи со старым миром и укрепляет связь со внутренним зверем. Ведомый его силой Джейсон убивает Васса и отправляется за боссом Васса Хойтом Волкером превратившись в суперсолдата.

"Скажи мне, кто я. "

"Ты — воин. Ты живёшь ради битвы. Каждый, с кем ты сражаешься, погибает и заслуживает этого. Ты носишь татау. Ты чувствуешь джунгли вокруг. Ты — ракят!" – Джейсон и Цитра миссия Новое испытание [11].

Переломный момент наступает тогда, когда Джейсон решает внедриться в организацию Хойта. Хойт вызывает Джейсона к себе в кабинет (разоблачив его с самого начала) пытаясь подкупить героя и приказывает ему показать допросить пленника, а после этого избить до потери сознания

"Итак, хобби. Кулинария, живопись, кино, наркотики. Какое твоё? "

"Люблю охоту"

"Я сам охотник. Благородная профессия. " – Джейсон и Хойт миссия Лицом к лицу [11].

Но оказалось, что пленник — это выживший младший брат Джейсона. Для сохранения маскировки герой избивает родного брата, осознавая, что превратился в чудовище.

Окончательный перелом происходит тогда, когда по приказу Цитры Ракят похищают друзей Джейсона и ставят его перед выбором: присоединиться к Цитре и окончательно отдать себя зверю и утолить его голод убив когда-то любимую героиню девушку и всех своих друзей или преодолеть жажду убийства и отвергнув зверя взять над ним верх и покинуть остров. Выбор остается за игроком.

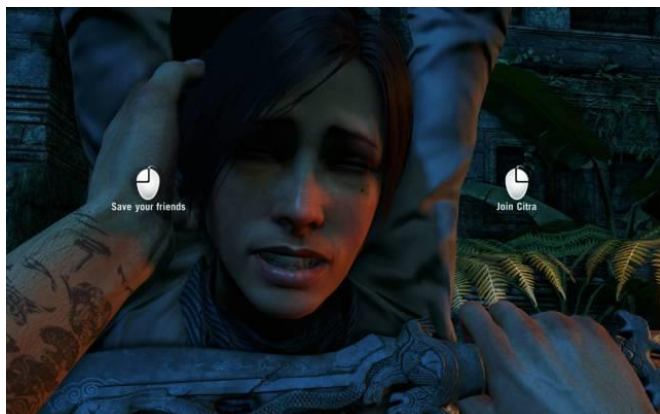


Рисунок 4. Far Cry 3 Миссия 39 Трудный выбор.

Плюримедиальный анализ: Память/философия.

Плюримедиальный анализ рассматривает контекстуальные факторы, которые могут способствовать или препятствовать реализации различных потенциалов создания памяти, установленных на меж- и внутримедиальном уровне. Здесь на первый план выходят вопросы приема, распространения, образовательной или иной формы присвоения.

Игра была анонсирована в июне 2011 года, и Ubisoft продвигала игру с помощью различных сопутствующих приложений, веб-сериалов и кроссоверов. Игра была выпущена в ноябре 2012 года. Игра получила признание критиков после выхода, с похвалой в адрес персонажей (особенно Vaas), дизайна мира, визуальных эффектов, прогресса и игрового процесса, хотя многопользовательские режимы игры подверглись критике. Несмотря на слабые продажи по предварительным заказам, было продано почти 10 миллионов копий игры. Из которых более 4,5 миллионов за первые 24 часа. Игра была номинирована на несколько наград, в том числе Награды "Игра года" и "Лучший шутер" по версии нескольких игровых изданий. Такое широкое распространение указывает на широкую доступность игры и указывает на хорошие условия для актуализации ее формального потенциала формирования философии.

С другой стороны, в научном дискурсе, игра была отмечена за ее культурную актуальность и переосмысления темы безумия в играх. Например, Джим Стерлинг из Destructoid считает, что в игре по сравнению с предшественниками больше внимания уделено сюжету, и ему понравились персонажи игры. Стерлинг назвал сюжет "плотно написанным" и "стильно поданным". Мэтт Берц из Game Informer согласился с ним, назвав сюжет "захватывающим". Актерская игра и характер побочных персонажей игры были высоко оценены. Митч Дайер из IGN отметил, что Джейсон является легко узнаваемым персонажем благодаря своим многочисленным недостаткам.

Островная обстановка получила одобрение критиков. Ван Орд высоко оценил усилия Ubisoft по разработке острова Рук, сказав, что "Far Cry 3 - это не столько сюжет, сколько его мир", и назвал мир "захватывающим" и "сосредоточенным". ВанОрду также понравилась экология, которая взаимодействует друг с другом и помогает сделать мир более правдоподобным. Дайеру понравилось находить в игре коллекционные предметы, которые помогли обогатить историю острова. По словам Дайера, в игре есть "удивительное чувство места" и "захватывающая культура и пейзажи.

Поскольку голливудские фильмы и игры способствуют культурному формированию и поддержанию философских идей, которые негласно способствуют общей политике инаковости независимо от конкретных исторических акторов или условий.

Например, явный репрезентативный слой фантастического фильма, такого как "Хищник" (Мактирнан, 1987), показывает пробуждение инстинктов охотника у элитного бойца спец подразделения

США майора Алана Датча столкнувшегося с инопланетным охотником. На этом уровне формальные средства жанра, а именно Операторская работа, съемка, сюжетная линия, музыка, звук и так далее систематически приглашают к воспроизведению мета-нарратива об американском солдате, который отвергает в себе все человеческое выпуская своего внутреннего зверя чтобы побороть инопланетного охотника.

Сценаристы Голливуда и игровых индустрий с помощью своего продукта независимо от конкретных условий и контекстов, воспроизводит данные абстрагирующие рамки, которые затем функционируют как ключевые культурные ориентиры, обеспечивающие ориентацию на амбивалентных и противоречивых социально-политических территориях. Эта эстетика отчуждения создает "эпистемологический барьер", который исключает доступ к потенциально подрывной субъективности другого. Таким образом, кино и игры способствует культурному формированию рамок философии.

Борьба внутреннего зверя и самости на фоне войны в игре Spec ops the line

Spec Ops: The Line (Yager Development, 2010) – это девятая игра из серии, состоящей на данный момент из 9 игр в жанре шутера от третьего лица, которые образуют франшизу Spec Ops (1998-2012.)

Изначально серия отправляла игроков на различные страны и раскрывала про подвиг американского спецназа, ведущего войну против мирового терроризма.

Spec Ops: The Line, игра, рассматриваемая в данном разделе, является девятой частью серии, которая оставляет позади борьбы с терроризмом и направляет внимание на изменение внутри героев во время боевых действий. Если предыдущие игры франшизы были симулятором где игроки управляли бойцом американского подразделения рейнджеров, то в Spec Ops: The Line в качестве главного героя выступает капитан спецподразделения «Дельта» Мартин Уокер, попавший в самое пекло войны.

Spec Ops: The Line - это шутер от третьего лица, в который можно играть либо в многопользовательском режиме, в котором группа игроков сражаются друг с другом, либо в сюжетном режиме кампании.

Сюжет

История разворачивается вокруг стихийной катастрофы в городе Дубай. Мегаполис уничтожили песчаные бури. На помощь гражданскому населению выдвигается 33 батальон американской армии, возвращающийся из Афганистана прозванный проклятыми.

Командует батальоном мудрый и опытный полковник Конрад. Несмотря на запрет командования батальон разворачивает спасательную операцию в Дубае. Но операция проваливается и батальон оказывается закрыт от внешнего мира на полгода. Пока радио разведка армии США не перехватывает сообщение от Конрада с просьбой об эвакуации города.

Главные герои отряд разведки дельта из трех человек: Джон Луго (связист), Мартин Уокер (командир и главный герой игры) и Альфонсо Адамс (пулеметчик). Задача отряда провести разведку и узнать, что произошло с 33им.

Попавшие в город герои узнают, что он охвачен войной. Выжившие местные жители устали от жестоких методов 33го и под руководством агентов ЦРУ пытаются покончить с их властью в городе. Сам 33 применяя военную технику, лучшее вооружение и белый фосфор пытается восстановить в городе порядок.

Пытаясь разобраться что происходит отряд Уокера оказывается между двух огней. Повстанцы принимают их за солдат 33го, а бойцы батальона за агентов ЦРУ.

С потом и кровью герои пробираются все дальше пока не обнаруживают у себя на пути крупный блокпост 33го батальона. Уокер и его команда решают применить миномет с фосфорными боеприпасами,

чтобы одолеть превосходящие силы противника, но после обстрела обнаруживают, что вместе с вражескими солдатами сожгли заживо 47 мирных жителей.

Спустя некоторое время герои обнаруживают, что другие офицеры 33-го были казнены. Уокер находит рацию, по которой с ним связывается полковник Конрад, который берет на себя всю ответственность за случившееся с командованием. Уокер обвиняет Конрада и 33-й батальон виновными за все ужасы в городе и клянется отомстить.

С этого момента главные герои не чураются любых средств. Они убивают оставшихся бойцов 33го батальона. Содействуют ЦРУ в уничтожении последнего водохранилища в городе. Расстреливают выступающих против них гражданских.

Чем ближе Уокер приближается к цели, тем страшнее становится его поступки. Сам же Уокер считает, что его цель оправдывает средства и ради справедливости он должен наказать полковника.

Добравшись до пентхауса Конрада на самой высокой башне Дубая Бурдж Халифа и потеряв всю свою команду. Уокер узнает, что полковник является плодом его подсознания, старательно скрывающего от протагониста характер его действий. Галлюцинация объясняет реальные итоги поступков главного героя. Только теперь Уокер осознает все те вещи, которые он совершал, оправдываясь задачей захватить Конрада. Полковник дает герою выбор признать свою ужасную натуру и совершить самоубийство или же принять ее и убить иллюзию полковника. Если игрок выстрелит в иллюзию, то ему станет доступен эпилог.

Спустя неделю отряд спасателей находит измученного Уокера. Игроку вновь доступен выбор: Погибнуть в бою открыв огонь, перебить отряд спасателей или отдать оружие и покинуть Дубай.

Интермедиаальный анализ

В игре Spec Ops: The Line важную роль в этом отношении играет вступительная последовательность.

Вступление в игру можно разделить на четыре части: (1) заставка игрового меню (2) гемплейная составляющая с короткой дорожкой титров, которая указывает логотип разработчика и издателя игры с копирайт компаниями и промежуточная сцена, показывающая основную задачу, которую игрок решает на протяжении всей игры (3) вступительная сцена, постепенно передающая игрокам контроль над главным героем осуществляя их переход в дигенетическое пространство игры.

Заходя в игру в игровом меню, игрок наблюдает пейзаж разрушенного Дубая, перевернутый американский флаг и слышит звук лопастей вертолёта.

Данная картина символизирует три вещи. Во-первых, что важно для данного исследования, в США Американский флаг символизирует свободу и равенство американского общества. Однако перевернутый флаг символизирует что государство находится в критическом состоянии и просит о помощи или сигналом бедствия, поражением в войне и морального спада.

Во-вторых, по мере прохождения игры игровое меню будет меняться. В дальнейшем разработчики подчеркнут разрушительный характер и дальнейший моральный спад главного героя визуальными метафорами. Везде где проходит игрок остаются смерть и разрушения. Рис 5.

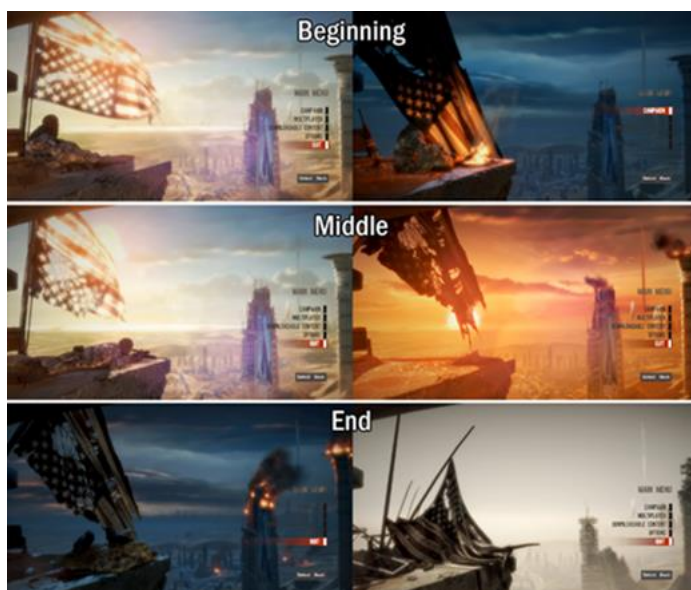


Рисунок 5. Меню игры Spec Ops: The Line.

В-третьих, в начале и середине игры игрок отчетливо слышит лопасти работающего вертолета что указывает что данный промежуток игры является воспоминаниями главного героя.

Промежуточная сцена, следующая сразу после игрового меню, показывает главных героев в боевом вертолете которых преследуют бойцы 33го батальона. Взявший управление игрок отстреливается как может, но в итоге в него врезаются обломки сбитого вертолета. Экран темнеет и появляется надпись – "Как все начиналось".

Это сцена основная загадка игры, которую игрок решает на протяжении всей игры. Данная сцена повторится в середине игры, указывая игроку причины боя.

Финальная сцена показывает игроку командира 33-го батальона Джона Конрада. Закадровый голос Уокера восхищается Конрадом называя его героем и объясняет, как батальон оказался в Дубае. Затем вновь следует короткая дорожка титров, указывающих имя в профиле игрока как специального гостя передавая ему управление и знакомя с главным героем игры Мартином Уокером.

Загрузочные экраны также демонстрируют моральный спад персонажей. Если изначально загрузочные экраны объясняют игроку происходящее и дают подсказки как побеждать врагов:

"Снайперская подготовка Луго позволяет ему уничтожать врагов на дальних дистанциях".

Но по мере прохождения игры они становятся все более мрачными и указывающими на расстройство психики Уокера. Под конец игры они начинают давление на игрока и указывают на результат его действий. Рис 6.

"Ты уже чувствуешь себя героем?"

"Американские военные не освобождаются от ответственности за убийство невооруженных лиц. Но это же не по-настоящему, так что кому какое дело? "

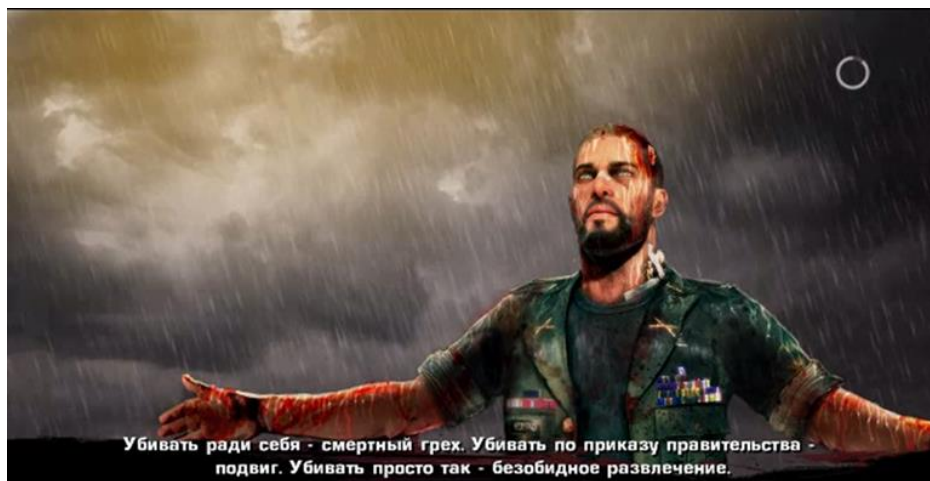


Рисунок 6. Загрузочный экран. Spec Ops: The Line.

В целом, интермедиаальный слой Spec Ops: The Line четко отражая сложный и противоречивый социально-психологический фон войны.

Теперь мы перейдем к внутримедийному уровню анализа, чтобы оценить, как интермедийные фреймы, выделенные выше, повторно артикулируются через повествование и механику игры.

Интрамедиаальный анализ: Нарративные устройства и игровая механика.

Spec Ops: The Line вдохновлена повестью британского писателя Джозефа Конрада Сердце тьмы и художественным фильмом Апокалипсис сегодня.

Большинство мотивов и поднимаемых тем из данных произведений перекачивали в игру. Самостоятельным произведением игру делает борьба моральной нравственности солдата и его внутреннего зверя.

Смещение приоритетов/ перспективы.

Все дело в том, что, находясь во враждебных условиях у любого человека в первую очередь срабатывает инстинкт самосохранения. Уничтоженный природной стихией город Дубай является закрытой ареной. Большинство противников Уокера, это такие же, как и он американцы. Они росли и выросли в одной стране и равняются на одинаковые идеалы. Однако город заставляет их воевать.

Дубай представляет из себя абстрактное поле боя где важны не стороны конфликта, а исключительно сама борьба. Если сменить форму или флаги подразделений игрок не почувствует разницы.

Город является аллегорией на сознание человека где строение представляется как цивилизованная персона, а стихия диким зверем. Разум жителей поглощает животная ярость, город раздирает война где солдат принимает своего внутреннего зверя не прикрываясь идеалами, интересами или проблемами воюющих сторон.

"Черт. Открыть огонь"

"Но они же американские солдаты"

"Иначе они нас убьют" – Уокер и Луго глава 4 Беженцы. [1].

Сталкиваясь с враждебным окружением команда Уокера не понимает почему жители города и бойцы 33го атакуют их отряд обязанный их эвакуировать, однако в случае угрозы своей жизни или своего отряда открывает огонь. В первую очередь желая выжить.

Во время боевых действий игровая механика игры сводит свободу игрока к простому тактическому выбору, например, какое оружие использовать или где и как спрятаться от вражеского огня.

По умолчанию взаимодействие с противостоящими неигровыми персонажами (NPC) осуществляется в режиме насилия, и игроку не остается ничего другого, кроме как стрелять и убивать, продвигаясь по четкому маршруту. Кроме того, игра представляет всех NPC как непосредственную угрозу и запрещает любую форму взаимодействия.

Отказ от ответственности

Написанная с пристальным вниманием на весь опыт 20 века игра указывает что самое большое зло совершают люди, которые искренне уверены в правильности своих действий.

Вовремя прохождение игры игрок не встретит ни одного положительного персонажа. Каждый из них на глазах игрока совершит противоправное действие, но у каждого персонажа есть оправдание и убеждения в своей правоте.

Мотивацией бойцов 33го стали сугубо коллективные и групповые мотивы, а не идея или мораль. После долгих боев в Афганистане бойцы стали единым целым и готовы отдать жизнь друг за друга. Военная дисциплина и их убеждение в их помощи городу только усиливает единство батальона, однако переход от патриотически настроенного образцового батальона к дезертирам изгоям стоил Конраду многих бойцов, которые были казнены в назидание другим.

Агенты ЦРУ предстают в образе манипуляторов стравливающих солдат друг с другом, настраивая часть населения против 33го опираясь на упадок города и ужасные условия для общества. Они играют на настроениях жителей и бойцов, устраивают диверсии и провокации, проводят среди развалин информационную войну. Оправдывая свои действия необходимостью умалчивания факта дезертирства и жестокости 33го батальона в Дубае для сохранения положительного образа США в регионе.

Несмотря на то, что главный герой является командиром отряда специального назначения, который в первую очередь отличается высоким уровнем моральной, психологической, идеологической, физической и боевой подготовки личного состава. Также медленно сходит с ума. Ухудшение его психического состояния также связано с постепенным выходом внутреннего зверя.

В начале игры Уокер часто упоминает благие цели своего отряда и идеал в лице героя полковника Конрада на которого он равняется, а также свои моральные принципы. Но Уокер не герой; он человек с комплексом героя. Оценив обстановку в городе, он увидел возможность спасти положение и прославиться как герой. Он хотел, чтобы люди смотрели на него так же, как он смотрел на Конрада. Он хотел быть человеком, который спас Дубай. Однако после применения белого фосфора игрок будет наблюдать, как архетип зверя постепенно поглощает подсознание Уокера. Рис 7. В попытках защититься зверь подменяет события и меняет его воспоминания таким образом, чтобы капитан не чувствовал свою ответственность за происходящие события. В итоге в голове Уокера возникает когнитивный диссонанс между архетипом зверя и личным бессознательным. Рис 8.



Рисунок 7. Spec Ops: The Line. Глава 8. Врата.

Воплощением личного бессознательного является галлюцинация в виде идеала Уокера полковника Конрада (мертвого на момент игры), которая впитывает весь негатив главного героя. Найти Конрада и обвинить его во всем, что случилось с городом, становится главной задачей капитана. И чем очевиднее становится правда, тем злее становится Уокер. Стоит отметить, что с момента появления галлюцинация полковника указывает капитану на его ошибки и последствия его действий.

"Подумай, кому ты помогаешь, капитан. Без воды этот город погибнет. Включая твоих людей. Агент Ригс никого не спасает. Он хочет похоронить правду и свидетелей." – Конрад глава 10 Ригс

Но послушать Конрада означало бы для Уокера и игрока отказаться от идеи обвинить полковника и принять свою вину за случившийся. И прозрение капитана происходит слишком поздно. Когда Уокер стал главным кошмаром выживших в Дубае.

Дегуманизация и антивоенный посыл.

Война и насилие — неотъемлемый элемент компьютерных и видеоигр. В стратегических играх игрок сражается в огромных битвах в качестве командиров, в шутерах от первого лица игроки расстреливают сотни врагов, не задумываясь.

На первый взгляд Spes Ops является сборником классических стереотипов американского боевика. Однако сталкивая игроков с последствиями своих действий, разработчики постепенно разрушают их один за другим.

«Насилие было преобладающим способом взаимодействия геймеров с цифровыми мирами на протяжении десятилетий, это ожидаемо, и это безопасно с финансовой и моральной точки зрения. Это не пустой, бессмысленный акт. Это накладывает отпечаток на всех, и мы хотели показать это», — Уильямс.

В классических игровых боевиках игрок управляет спасающим мир героем в виде американского солдата без страха и упрека. Однако в игре Spes Ops приближаясь к цели, игрок понимает, что затянутый в водоворот насилия Уокер далек от классического образа, американского героя.

После атаки белым фосфором и начала борьбы внутреннего зверя и персоны, у капитана Уокера начинается процесс дегуманизации врага, то есть лишение человека его человеческой сущности, чтобы в последующем оправдать дальнейшее насилие. С того момента любое решение Уокера сказывается негативно как на напарников, так и выживших Дубая.

Сначала Уокер игнорирует подозрительность инициативы агента ЦРУ из чего уничтожая запасы воды обрекает жителей города на смерть. Затем при захвате радио вышки позволяет Луго убить гражданского радио ведущего. Обращение к выжившим герой превращает в угрозу.

"Всем, кто меня слышит. Я командир спасательного отряда США. Мы поможем вам. Но сначала 33-й заплатит за все", – Уокер глава 12 крыши.

Команда Уокера также начинает меняться. Луго представший игроку в виде умника и шутника, становится импульсивным и жестоким. Адамс, представший в виде верного и крепкого духом солдата. По мере прохождения игры начинает показывать своё отвращение к главному герою, демонстрируя психическое расстройство из-за всего произошедшего.

Враги также начинают меняться, хотя и совершенно противоположным образом. С точки зрения геймплея ситуация объяснима, по мере прохождения игры победить врага становятся сложнее, но в данном случае разработчики связывают данное поведение с сюжетом игры. Вначале враги ведут себя несколько оживленно, выкрикивая друг другу приказы, как, в любом военном боевике. Но ближе к финалу враги становятся холодными, отстраненными и профессиональными.

Лучшим показателем дегуманизации в игре становится казнь Луго в 13 главе. После падения вертолета отряд Уокера разделился. Уокер находит Адамса и связывается с Луго который спрятался в лагере беженцев. После долгой перестрелки с бойцами 33го, игрок наконец, находит лагерь беженцев.

При приближении к лагерю игра замедляется, заставляя игрока действовать строго по сценарию. Попав в лагерь, игрок обнаружит что гражданское население повесили Луго.

Озлобленный напарник требует у игрока в лице Уокера открыть огонь по гражданским. Сами гражданские воспринимаются как враги. Красное закатное солнце светит Уокеру в глаза, он не замечает лица гражданских из толпы. Выбор остается за игроком. В случае открытия огня убитые гражданские превращаются в темные фигуры, указывая на то что капитан не запомнит не одну из своих жертв.

Также именно в 13 главе в команде Уокера происходит окончательный раскол. Поскольку в условиях войны человек подвергается усиленной нагрузке как психологически, так и физически рано или поздно наступает момент, когда инстинкт самосохранения полностью подчиняет главного героя перерастая в Деперсонализацию. Расстройство деперсонализации является одним из видов диссипативного расстройства, которое заключается в стойких или периодически возникающих чувствах отчуждения (диссоциации) от собственного тела или умственной деятельности, сопровождающихся, как правило, ощущением наблюдения собственной жизни как бы со стороны (деперсонализация) или отчуждения от окружающей действительности (дереализация). Возникающие на фоне сильного стресса.

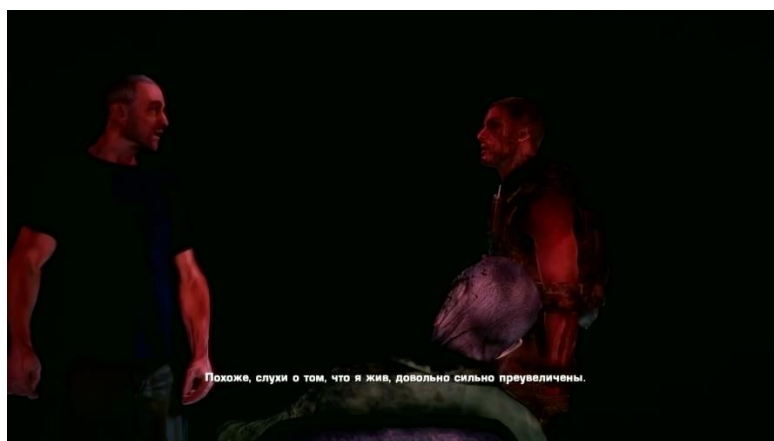


Рисунок 8. Spec Ops: The Line. Глава 15 Добро пожаловать в Дубай.

В финальной главе разговор Уокера с Конрадом показывает финал пути человека в глубине его собственного безумия, порожденного собственными амбициями и иллюзиями. Эта нарастающая динамика потери рассудка, выливающаяся в конфронтацию главного героя и мифической фигуры полковника, становится финалом игры. Игроку дается выбор застрелить Уокера или Конрада. Если игрок убивает Конрада он говорит Уокеру что он счастливчик если смог отрицать произошедшее и вернуться домой. Однако разработчики дают понять, что прежним Уокер не станет никогда.

«Вы знаете, капитан, мы обыскали весь город чтобы найти вас. И мы... мы все видели. Если вы не возражаете, как вы? Как вы все это пережили?»

«Кто сказал, что я пережил?» - Уокер и солдат США Сокол1, миссия эпилог.

Плюримедиальный анализ: Память/политика.

Плюримедиальный анализ рассматривает контекстуальные факторы, которые могут способствовать или препятствовать реализации различных потенциалов создания памяти, установленных на меж- и внутри медиальном уровне. Здесь на первый план выходят вопросы приема, распространения, образовательной или иной формы присвоения.

Игра Spec Ops: The Line получила положительные отзывы, Анонсированная в декабре 2009 года, игра была выпущена в июне 2012 года для Windows, PlayStation 3 и Xbox 360.

Несмотря на то, что игра Spec Ops: The Line провалилась в продаже, игра была награждена и номинирована на несколько наград в том числе «игра года».

В целом, игра получила в основном положительные отзывы со средним рейтингом выше 80%. Эти цифры свидетельствуют об интенсивном взаимодействии с игрой и указывают на широкую доступность передаваемого философского нарратива. Многие критики хвалили повествование, темы и провокационный подход к насилию в видеоиграх, но отметили, что в игре не было инноваций или сильной многопользовательской составляющей. Многие критики считают игру недооцененной.

Однако, несмотря на то, что реклама, как и сама игра, были запрещены в ОАЭ и вызвала протесты со стороны правительства страны, в целом популярные рецензии были более сосредоточены на антивоенном послании и сюжете игры, чем на месте действия истории.

Общее повествование игры получило высокую оценку критиков; многие считали его убедительным, увлекательным, захватывающим, захватывающим, и серьезным и рассматривали его как отличительную особенность игры.

Особенно высоко оценили игру журнал Pc Gamer. Многие критики считали, что это была смелая попытка Ягера и что история об ошибках и последствиях позволила игре превзойти конкурентов по качеству повествования. Некоторые критики считали, что Ягер заслуживает уважения за успешное создание послания через сюжет и донесение его до игрока.

С другой стороны, в научном дискурсе, игра была отмечена за ее культурную актуальность и переосмысления идеи военного конфликта в игровой индустрии. Митч Дайер из IGN считает, что сюжет игры переосмысливает саму суть насилия, и что история неожиданно удивляет и поражает. Концовки игры были высоко оценены. Некоторые критики отметили, что эмоционально Spec Ops: The Line не является приятной игрой.

Из чего можно сделать вывод, что «Spec Ops: The Line» это, как и любой фильм военного жанра так и игра прикрываются обычными милитари боевиками. Но в основе их всегда лежала идея выхода внутреннего зверя, что живет в человеке с давних времен. И хоть игры про военную тематику – это история о войне, данный проект показал их возможную трансформацию в антивоенный психологический хоррор.

Выводы

Архетип тени (зверя) полезен. Он позволяет выжить в безвыходных ситуациях как помог персонажу Far Cry 3 Джейсону Броди. Загнанный в угол зверь опасен, но его животная сущность не даст ему покоя даже тогда, когда никакой опасности уже не будет. Отведав крови, зверь становится зависимым и самостоятельно каждую ночь выходит на охоту.

К.Юнг указывает, что, сталкиваясь со «тенью» в себе, в собственной жизни, не нужно отрекаться от практического постижения окружения в опасении совершить промах, либо являться совершенно добрым: «в случае, если он никак не осмеливается рисковать собственной жизнью, так в каком-то наиглавнейшем для него значении, его умение будет обедненным» [1].

Среди множества архетипов существующий в человеке самым важным является Самость. Самость и есть наше я – архетип индивидуальной личности, ядро человеческой души.

«Человек — это животное, которое сошло с ума. Из этого безумия есть два выхода: ему необходимо снова стать животным; или же стать большим, чем человек...» - К. Юнг.

Однако пробудить свою самость необходимо познать свою «Тень» - (зверя). Чтобы встретиться с личной «Тенью» необходима твердость духа, значительно проще переносить её в социум. К. Г.Юнг отмечает, что ход постижения архетипа тени ни в коем случае не заканчивается, и ни в коем случае никогда не будет абсолютным, либо всецело постигнутым. «Участь осмысленного человека – регулярно

находиться в напряжении меж 2-мя плюсами «добра» и «зла», меж какими находится его души. Познав данное однажды, заметив себя меж противоположностей, личность неминуемо чувствует и свою Самость»

Проведя формальный анализ двух игр, Far cry 3 и Spec Ops: The Line, я указал как происходит борьба Тени и персоны.

В работе «Психологическая теория типов» К.Г.Юнг пишет, что духовное формирование невозможно в отсутствии ощущения единства «добра» и «зла», непостоянной игры антагонистичности.

Таким образом, архетип категорий «добра» и «зла» согласно К.Юнгу, считается многоцелевой основой, свойственной каждому человеку вне зависимости от его этнической и национальной принадлежности. К.Г.Юнг понимал, что «тьма» и «свет», «добро» и «зло» находятся в основании бытия общества и осмысленного бытия человеческого духа. Великий ученый и философ считал, что только осознание «зла» в нашей душе, способно созидать в мире позитивное и доброе.

Тем не менее, обе игры функционируют как передатчики истории. Особые формальные средства наделяют различные репрезентации, возникающие в процессе и через геймплея, определенными потенциалами памяти, которые распространяются и актуализируются через в плюримедиальных сетях. Следовательно, компьютерные игры должны восприниматься серьезно и заслуживают критического внимания историков и исследователей культурной памяти.

Литература:

1. Erll, A. (2008). Literature, film, and the mediality of cultural memory. In A. Erll & A. Nu"nning (Eds.), Cultural memory studies: An interdisciplinary handbook (pp. 389 - 398). Berlin, Germany: Walter de Gruyter.
2. Erll, A. (2011). Memory culture. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
3. Арсеньев В. Р. Звери = боги = люди. М.: Политиздат, 1991. 160 с
4. Бородин С. В. Преступления против жизни. — М., 1999. — 356 с.
5. Дегуманизация – сущность зла с самого начала цивилизации URL: <https://cameralabs.org/9628-degumanizatsiya-sushchnost-zla-s-samogo-nachala-tsivilizatsii> (дата обращения: 05.11.2025).
6. Джейсон Броди URL: https://farcry.fandom.com/ru/wiki/Джейсон_Броди (дата обращения: 05.11.2025).
7. Конфедерат О. В., Дядык Д. Б. Экранизации повести Дж. Конрада «Сердце тьмы» в контексте кризиса идентичности в западной культуре последней трети XX века. К вопросу о визуальных источниках в гуманитарных науках // Magistra Vitae: электронный журнал по историческим наукам и археологии. 2020. № 2. С. 144–153.
8. Конрад. Л. Агрессия, или так называемое зло. / Конрад. Л. – М.: АСТ, 2022.
9. Мелкумян Э. Х., Мурылев В. Ю. Базовые аспекты посттравматического стрессового расстройства // Достижения науки и образования. 2020. № 16 (7). С. 93–95.
10. Наумов А. В. Мотивы убийства. — Волгоград, 1969. — 135 с.
11. Правила войны — как устроен ИИ в шутере Spec Ops: The Line https://ainews.ru/2018/07/pravila_vojny_kak_ustroen_ii_v_shutere_spec_ops_the_line.html (дата обращения: 05.11.2025).
12. Савельев К. Н., Буранок О. М. Импрессионистические мотивы в лирике О. Уайльда // Гуманитарно–педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 4. С. 51–55.
13. Тухбатуллин Р. Р. Умышленные преступления против жизни и здоровья, совершенные в состоянии аффекта: автореф. дис. ...канд. юрид. наук. — М., 2005. — 22 с
14. Юнг К.Г. Архетипы и коллективное бессознательное / К.Г. Юнг. – М.: АСТ, 2018.

Маглатюк Т.В.

старший преподаватель

кафедра физического воспитания

Южно-Российский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

Жукова А.В.

студент

Южно-Российский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

Серякова В.В.

студент

Южно-Российский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

vicktoriaseriakova@yandex.ru

Maglatyuk T.V.

Senior Lecturer

Department of Physical Education

South-Russian Institute of Management of Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration

Zhukova A.V.

Student

South-Russian Institute of Management of Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration

Seryakova V.V.

Student

South-Russian Institute of Management of Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration

ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В данной научной статье рассматривается важность положительного влияния физической культуры на психологическое здоровье человека, посредством выделения определённого рода гормонов, способствующих повышению настроения, бодрствованию, позитивному мышлению. Изучение темы позволяет проанализировать, каким образом занятия спортом могут воздействовать на психику человека, его внутреннее состояние, самооценку, и в целом самовосприятие. Эти аспекты являются ключевыми при формировании личности индивида, именно они идентифицируют людей между собой. На современном этапе развития общества и государства, физическая культура и спорт уже не рассматриваются исключительно как факторы поддержания высокого уровня здоровья и самочувствия, но и влияют на ментальное здоровье и состояние личности, его мировоззрение, компетенции, интересы, что способствует всецелому развитию нации.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, психологическое здоровье человека, ментальное состояние, личность.

THE POSITIVE IMPACT OF PHYSICAL CULTURE ON HUMAN PSYCHOLOGICAL HEALTH

Abstract. This scientific article examines the importance of the positive impact of physical culture on human psychological health, through the release of certain hormones that enhance mood, wakefulness, and positive thinking. Studying the topic allows us to analyze how sports activities can affect a person's psyche, inner state, self-esteem, and overall self-perception. These aspects are key in the formation of an individual's personality; they are the ones that identify people with each other. At the present stage of development of society and the state, physical culture and sport are no longer considered solely as factors of maintaining a high level of health and well-being, but also affect the mental health and state of an individual, his worldview, competencies, interests, which contributes to the overall development of the nation.

Keywords: physical culture, sports, human psychological health, mental state, personality.

Актуальность исследования выбранной темы научной статьи обусловлена тем, что на современном этапе развития общества и государства, физическая культура и спорт уже не воспринимаются как факторы поддержания стабильно высокого уровня здоровья человека, а становятся необходимым условием для улучшения ментального состояния людей, формирования позитивного мышления, и в целом, развитие качеств личности, которые позволят ей легко преодолевать сложности на своём жизненном и профессиональном пути, а значит быть гибким и легко подстраиваться под быстроменяющиеся условия окружающего мира.

Современный этап развития общества характеризуется стремительной цифровизацией, увеличением умственных нагрузок и интенсивности информационного потока. Эти факторы создают повышенную нагрузку на психику современного человека, приводя к росту тревожных расстройств, депрессивных состояний и эмоционального выгорания. В этих условиях физическая культура приобретает новое значение как эффективный инструмент ментальной гигиены и профилактики психосоматических заболеваний.

Для того, чтобы провести качественное исследование вопроса, необходимо рассмотреть ключевые понятия выбранной темы.

Физическая культура – это система или часть культуры, которая направлена на формирование определённых знаний, умений и навыков, необходимых для поддержания нормального уровня жизни человека, развитие его физиологических и физических качеств. [1]

Психологическое здоровье – это определённое состояние человека, при котором ощущается душевное равновесие, приводящее к наиболее полной реализации жизненного потенциала, адекватной восприимчивости к факторам стресса и формирование позитивного мышления. [2]

Необходимо отметить, что психологическое здоровье представляет собой динамическое состояние внутреннего благополучия, позволяющее человеку актуализировать свои способности, противостоять стрессам, продуктивно работать и вносить вклад в развитие общества. Оно включает эмоциональную, познавательную и социальную составляющие, находящиеся в тесной взаимосвязи с физическим состоянием организма.

Согласно результатам исследований, физическая культура и спорт положительно влияют на психологическое здоровье человека, т.к. вырабатывают определённые гормоны, способствующие ощущению счастья и легкости. Среди них можно отнести:

- дофамин. Данный гормон в организме человека отвечает за ощущение счастья, легкости, его иногда даже сравнивают с эйфорическим состоянием. Он синтезируется в следующих органах: почки, головной мозг, надпочечники, кишечник. Однако стоит отметить, главная функция данного гормона

состоит также в повышении вовлечённости в различные процессы, он является как бы мотивирующим фактором. Это применимо к различным отраслям: обучение, сосредоточенность, внимательность, моторная активность, память. Все эти аспекты необходимы для успешного функционирования индивида в обществе.

- кортизол. Данный гормон вырабатывает надпочечниками вследствие высокого уровня стресса или сильных физических нагрузок на организм, вследствие чего в негласное его название «гормон стресса». Несмотря на это, он формирует здоровую реакцию организма человека на внутренние и внешние раздражители, а значит, в сложных и непредвиденных ситуациях, он может легко ориентироваться и принимать взвешенные и эффективные решения. Он положительно влияет на режим сна, отдыха и бодрствования, снижает уровень стресса и депрессивных настроений. [3]

- эндорфин. Один из самых известных гормонов, который непосредственно вырабатывается отделами головного мозга, а конкретнее гипофиза и гипоталамуса. Он выполняет большое количество функций, положительно влияющих на психологическое здоровье человека, например, благодаря его выделению происходит прилив сил, радости и счастья. Помимо данных функций он оказывает влияние на внимательность и активность индивида, а также формирует здоровую самооценку и высокий уровень стрессоустойчивости. Уникальный момент в том, что данный гормон выделяется не только в связи с негативными раздражителями, но и с позитивными в том числе. [4]

- адреналин. Ключевой функцией данного гормона является то, что он непосредственно направлен на принятие и адаптацию человека к стрессовым факторам, в таком состоянии, индивид готов к активным действиям, в том числе это отлично помогает в случае опасности для жизни и здоровья человека. Также ещё одной функцией является снижение уровня депрессии организма, повышение внимательности даже к мелочам, а также бодрость. Наряду со всем перечисленным необходимо отметить, что такой эффект возможен благодаря тому, что гормон временно блокирует чувство страха, человек себя чувствует всемогущим и окрылённым.

- серотонин. Он непосредственно является регулятором настроения человека в целом, также оказывает положительное воздействие на уровень тревоги, фазы сна и бодрствования. Органы, которые отвечают за его синтез: сердечно-сосудистая система, мозг, кишечник, мочевого пузыря и различного рода группы мышц. [5]

Особого внимания заслуживает комплексное воздействие гормональной системы при физических нагрузках. Синергетический эффект от взаимодействия дофамина, серотонина и эндорфинов создает устойчивое состояние психоэмоционального подъема, которое может длиться несколько часов после завершения тренировки. Этот феномен известен как "эйфория бегуна" и демонстрирует мощный антидепрессивный потенциал физической активности.

Кроме того, при групповых тренировках происходит активная выработка окситоцина - гормона социальной привязанности и доверия. Его высвобождение способствует укреплению межличностных связей, формированию чувства принадлежности к группе и снижению социальной тревожности. Это подтверждает, что физическая культура воздействует на психическое здоровье не только через биохимические механизмы, но и через активизацию социально-психологических процессов.

Теперь, получив необходимую базу знаний, важно рассмотреть какие функции выполняют физическая культура и спорт в улучшении психологического состояния человека:

1. Формирование здоровой самооценки личности. Благодаря занятиям физической культурой и спортом, человек объективно воспринимает состояние своего здоровья и тела, что позволяет выявить достоинства и недостатки, которые необходимо устранять или совершенствовать. В том числе достигая поставленных целей при реализации физической нагрузки, индивид радуется своим

успехам, а значит начинает любить и уважать свой облик, в том числе используя мотивирующие выражения и похвалу. Т.е. благодаря физической культуре и спорту он чувствует себя уверенно, раскрепощённо, он готов достигать новых высот и стремиться к равновесию между физическим и психологическим здоровьем. [6]

Процесс формирования адекватной самооценки в спортивной деятельности имеет пролонгированный характер. Каждое достижение, будь то улучшение физической формы, освоение нового упражнения или победа в соревнованиях, закрепляет в сознании позитивную установку "я способен". Эта установка постепенно экстраполируется на другие жизненные сферы: учебную деятельность, профессиональную реализацию, межличностные отношения. Человек начинает увереннее браться за сложные задачи, поскольку у него уже сформирован успешный опыт преодоления трудностей через физические нагрузки.

2. Развитие эмоционального интеллекта. Занятия физической культурой и спортом позволяет контролировать эмоции, что является важной компетенцией любого специалиста на современном этапе развития общества и государства. Это именно то, что отличает нас от информационных систем и роботов, у которых практически отсутствует эмпатия, сострадание людям и понимание их. Развитие эмоционального интеллекта позволяет не только регулировать свои эмоции, но и понимать эмоции других людей, что способствует качественному взаимодействию их между друг другом, а значит создаёт прочные социальные связи, позволяющие решать общие задачи и способствовать всецелому достижению поставленных целей. [7]

В условиях спортивной деятельности, особенно в командных дисциплинах, человек учится распознавать невербальные сигналы партнеров и соперников, предугадывать их действия и адекватно реагировать на быстро меняющуюся ситуацию. Этот навык эмоциональной и социальной восприимчивости напрямую транслируется на повседневное общение, делая его более эффективным и гармоничным. Спортсмены развивают способность к эмпатии, учатся поддерживать товарищей в трудных ситуациях и конструктивно разрешать конфликты.

3. Повышение общего фона настроения. За счет выделения рассмотренных гормонов, уменьшается уровень недовольства, депрессии, тревожности, что положительно влияет на общее психологическое состояние человека, формируя позитивное мышление и стабилизируя общий эмоциональный фон. Этого эффекта возможно достичь как с помощью регулярных занятий физической культурой и спортом, так и в целом единоразовых.

Многочисленные исследования демонстрируют, что даже разовая 30-минутная тренировка средней интенсивности способна значительно снизить уровень тревожности и улучшить настроение. При систематических занятиях происходит кумулятивный эффект: повышается общий эмоциональный тонус, снижается порог реактивности на стрессовые стимулы, формируется более оптимистичное и деятельное мироощущение. Регулярная физическая активность способствует нормализации циркадных ритмов и улучшает качество сна, что также положительно сказывается на эмоциональном состоянии.

4. Выработка стрессоустойчивости. Физическая культура и спорт характеризуется не только положительными результатами и победами, но и неудачами и падениями, что закаляет характер и позволяет формировать стрессоустойчивость, которая позволяет легче воспринимать неприятные и неожиданные ситуации, и более быстро приспосабливаться к новой среде. В таком случае, преграды, которые могут возникнуть на пути достижения поставленных целей уже не будут так сильно расстраивать, а лишь мотивировать, что положительно сказывается на общем состоянии психологического здоровья и спокойствии человека. [8]

Спортивная деятельность учит воспринимать неудачу не как приговор, а как обратную связь и ценный опыт. Систематически сталкиваясь с преодолением мышечной усталости, необходимостью продолжать движение вопреки желанию остановиться, человек формирует так называемую "ментальную выносливость". Этот психологический ресурс позволяет и в жизненных кризисах не впадать в панику или ступор, а мобилизоваться и искать конструктивные пути решения проблемы. Физические нагрузки также помогают "сжечь" избыток гормонов стресса, предотвращая их негативное влияние на организм.

5. Улучшение коммуникативных навыков. В процессе занятия командными видами спорта формируются навыки коммуникации, которые позволяют обзаводиться социальными связями, а значит получать поддержку, помощь, любовь от окружающих людей. Человеку нужен человек, именно поэтому данный аспект важен для психического здоровья, он позволяет чувствовать себя абсолютно защищённым и счастливым. Также стоит отметить, что навык взаимодействия необходим для профессиональной сферы, в которой многие задачи решаются непосредственно в коллективе.

Командные виды спорта (футбол, баскетбол, волейбол, хоккей) представляют собой готовую модель социального взаимодействия. В них отрабатываются навыки четкой коммуникации в условиях дефицита времени, распределения ролей, взаимопомощи и поддержки. Умение работать в команде, брать на себя ответственность, доверять партнерам и конструктивно разрешать конфликтные ситуации - это те *soft skills*, которые высоко ценятся в современном профессиональном сообществе и которые напрямую формируются на спортивной площадке.

6. Энергичность и бодрствование. Несмотря на то, что занятия физической культурой и спортом требуют определённых физических затрат, после них, как будто открывается второе дыхание, и человек готов быть активным ещё долгое время. Чувство удовлетворения от проделанной работы как раз является драйвером к активности, достижению поставленных целей в других сферах жизни личности. Быть в тонусе крайне важно в условиях современных реалий, т.к. это позволяет идти в ногу со временем, учитывать тренды и тенденции развития общества и государства, а значит быть актуальным. [9]

7. Развитие когнитивных функций. Физическая активность стимулирует мозговое кровообращение и способствует нейрогенезу - образованию новых нейронов, особенно в гиппокампе, области мозга, ответственной за память и обучение. [10] Это приводит к существенному улучшению когнитивных способностей: концентрации внимания, скорости обработки информации, способности к многозадачности и креативному мышлению. Для студентов и представителей интеллектуальных профессий физическая культура является мощным инструментом повышения умственной работоспособности и профилактики когнитивных нарушений.

8. Профилактика и коррекция депрессивных состояний. Многочисленные исследования подтверждают эффективность физических нагрузок в качестве вспомогательного средства при лечении легких и умеренных депрессивных расстройств. [11] Регулярные аэробные тренировки (бег, плавание, велоспорт) по своему воздействию сопоставимы с некоторыми антидепрессантами, но при этом лишены побочных эффектов. Механизм этого воздействия связан не только с гормональными изменениями, но и с отвлечением от негативных мыслей, повышением самооценки и социальной интеграцией.

9. Формирование позитивных поведенческих стратегий. Физическая культура способствует выработке полезных привычек и дисциплины, которые переносятся на другие сферы жизни. [12] Регулярные тренировки требуют планирования времени, самоконтроля, целеустремленности - качеств, необходимых для успешной личной и профессиональной реализации. Кроме того, занятия спортом часто становятся катализатором для других позитивных изменений в образе жизни: отказа от вредных привычек, оптимизации питания, нормализации режима дня.

10. Адаптация к социальным изменениям. В условиях быстро меняющегося мира способность к адаптации становится ключевой компетенцией. Спорт, особенно его виды, связанные с изменяющимися условиями (единоборства, игровые виды, спортивное ориентирование), развивает гибкость мышления, способность быстро принимать решения в условиях неопределенности и эффективно действовать в стрессовых ситуациях. Эти навыки незаменимы в современной профессиональной среде и способствуют успешной социальной адаптации.

11. Развитие волевых качеств. Преодоление физических трудностей, работа на пределе возможностей, необходимость продолжать деятельность несмотря на усталость - все это формирует и укрепляет волевую сферу личности. [13] Волевые качества, развитые в спорте, помогают человеку в достижении долгосрочных жизненных целей, противостоять соблазнам и придерживаться выбранной траектории даже в условиях трудностей и неблагоприятных обстоятельств.

12. Гармонизация психофизического состояния. Физическая культура способствует интеграции телесного и психического опыта, что особенно важно в условиях современной культуры, где часто наблюдается диссоциация между телом и сознанием. [14] Через телесные практики человек учится лучше понимать свои эмоции и потребности, развивает телесную чувствительность и способность к саморегуляции. Это особенно ярко проявляется в таких видах физической активности как йога, цигун, пилатес, где акцент делается на осознанности и гармонии движения.

Рассмотренные функции физической культуры и спорта, влияющие на улучшение психологического состояния человека, каждая по-своему оказывает сильное влияние на ментальное здоровье, именно они определяют в целом восприятие себя и мира объективно, независимо от навязанных стереотипов и мнений.

Таким образом, детально рассмотрев теоретические и практические аспекты данного вопроса, можно сделать вывод, что рассмотренные термины, медицинские понятия, лишь позволили углубить уже имеющиеся знания о пользе занятий физической культурой и спортом для человека, а также подчеркнуть то, что физическая нагрузка становится неотъемлемым элементом повседневной жизни индивидов, который оказывает положительное влияние на качества личности, её профессиональное развитие и в целом функционирование в рамках общественных отношений.

Физическая культура в современном понимании трансформируется из узкопрофильной дисциплины о развитии телесных качеств в интегративную практику, гармонизирующую все аспекты человеческого бытия: физический, психологический, эмоциональный, социальный и духовный. Она представляет собой доступный, естественный и мощный инструмент формирования целостной, устойчивой и адаптивной личности, способной не только противостоять вызовам современного мира, но и активно влиять на окружающую действительность, достигая высоких результатов во всех сферах жизни.

Внедрение принципов физической культуры в массовое сознание и повседневные практики является одной из ключевых задач для укрепления психического здоровья нации и обеспечения ее устойчивого развития в долгосрочной перспективе. Особое значение это приобретает в контексте формирования здорового молодого поколения, способного к продуктивной деятельности и активному долголетию. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку индивидуализированных программ физической активности с учетом психотипа, возрастных особенностей и специфики профессиональной деятельности человека.

Литература:

1. Физическая культура: ученик для вузов / под редакцией Е. В. Конеевой. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 609 с.
2. Ловягина, А. Е. Психология управления в сфере физической культуры и спорта: учебник и практикум для вузов / А. Е. Ловягина, С. В. Медников. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 61 с.
3. Магеррамова Т. Д., Волкова Е. А. Вдохновение через движение: гормональные изменения при занятиях физической культурой у студентов // Теория и практика современной науки. 2025. №4 (118). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vdohnovenie-cherez-dvizhenie-gormonalnye-izmeneniya-pri-zanyatiyah-fizicheskoy-kulturoy-u-studentov> (дата обращения: 17.09.2025).
4. Ботвинева Л. А., Корягина Ю. В. Физическая нагрузка и соматотропный гормон // Российский журнал спортивной науки: медицина, физиология, тренировка. 2022. №3 (3). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-nagruzka-i-somatotropnyy-gormon> (дата обращения: 17.09.2025).
5. Ганцев М. С., Слукин С. В. Положительные стороны влияния спорта на психику человека // Экономика и социум. 2020. №2 (69). – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/polozhitelnye-storony-vliyaniya-sporta-na-psihiku-cheloveka> (дата обращения: 17.09.2025).
6. Питкин В. А. Влияние физической культуры на психическое здоровье человека // Ученые записки университета Лесгафта. 2023. №8 (222). – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-fizicheskoy-kultury-na-psihicheskoe-zdorovie-cheloveka> (дата обращения: 18.09.2025).
7. Садретдинов Д. М., Шейко Г. А. Влияние физической активности на психическое здоровье // Теория и практика современной науки. 2024. №10 (112). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-fizicheskoy-aktivnosti-na-psihicheskoe-zdorovie> (дата обращения: 18.09.2025).
8. Копачевская М.И., Шмакова А.Ф. Здоровье и фитнес: влияние регулярных тренировок на психическое благополучие // Вестник науки №10 (67) том 5. С. 603 - 607. 2023 г. ISSN 2712-8849 // - [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.вестник-науки.pf/article/10547> (дата обращения: 18.09.2025)
9. Иванова, А. К. Влияние физической культуры на физическую форму и психическое здоровье обучающегося / А. К. Иванова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 47 (494). — С. 512-514. — [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/494/108138/> (дата обращения: 18.09.2025)
10. Петров С.И. Влияние физических упражнений на когнитивные функции мозга // Актуальные проблемы физической культуры и спорта. 2024. №1. С. 45-51.
11. Семенова Л.К. Физическая активность как средство коррекции депрессивных состояний // Психическое здоровье. 2023. Т. 21. №4. С. 78-85.
12. Кузнецов Е.Н. Психология здорового образа жизни: формирование позитивных поведенческих стратегий. — М.: Аспект Пресс, 2025. — 204 с.
13. Орлова М.В. Развитие волевых качеств личности в спортивной деятельности // Психология и педагогика: методы и проблемы практического применения. 2022. №68. С. 112-118.
14. Громова А.А. Психофизическая гармонизация через телесные практики // Телесная психотерапия: теория и практика. 2023. №3. С. 34-42.

Некрасова А.С.

старший преподаватель

кафедра психологии

ФГБОУ ВО «Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина

(Технологии. Дизайн. Искусство)»

e-mail: nekrasova-as@rguk.ru

Nekrasova A.S.

Senior Lecturer

Department of Psychology

A.N. Kosygin Russian State University (Technology. Design. Art)

ПРОБЛЕМАТИКА ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. В статье производится теоретический обзор таких личностных характеристик как уровень притязаний и социальная идентичность. Рассматривается их схожесть и индивидуальная специфика каждого, также проводится анализ возможности динамических связей данных характеристик. Подробно рассматривается аспект карьерных притязаний в контексте социальной идентичности. Обсуждаются аспекты деструктивной социальной адаптации и соответствующий им уровень притязаний.

Ключевые слова: уровень притязаний, социальная идентичность, идентичность, карьера, целеполагание.

THE PROBLEM OF POSITIONING THE LEVEL OF PERSONAL CLAIMS IN THE CONTEXT OF SOCIAL IDENTITY

Abstract. This article provides a theoretical overview of such personal characteristics as the level of claims and social identity. Their similarity and individual specificity of each are considered, and the possibility of dynamic relationships of these characteristics is also analyzed. The aspect of career aspirations in the context of social identity is considered in detail. The aspects of destructive social adaptation and the corresponding level of claims are discussed.

Keywords: the level of claims, social identity, identity, career, goal setting.

Вопрос социальной идентичности достаточно широко исследован в рамках психологических и социологических изысканий по всему миру, и является ключевым аспектом, внимание которому уделяется в таком разделе психологической науки как социальная психология. В теоретических изысканиях ученые трактуют данное понятие, в основном, опираясь на два ключевых аспекта: формирование личностью представления о себе в результате рефлексии взаимодействия с другими людьми (мы те, кем нас считают) и формирование личностью представления о себе на основе тех социальных групп, в которые он входит и занимает какие-либо роли (скажи мне кто твои друзья, и я скажу кто ты). Первая концепция нашла своё освещение в работах: Ч. К. Хули [3, с. 184-185], а вторым вариантом занимался Дж. Мид [4, с. 225].

Однако и та и другая идеи крайне близки к более широкому феномену – самооценке: сформированные тезисы описывают схожие процессы и структуры, демонстрирующие однородность в

целом. В дальнейшем термин социальная идентичность был приближен к категории «Я-концепции», где и закрепился в дальнейшем. Свести концепции к единой структуре удалось П. Бергеру [1, с. 279], который в своей работе придал ключевую роль в формировании идентичности процессам взаимодействия в социуме в целом, также регламентируя её непостоянность – под воздействием окружающей среды социальная идентичность может изменяться и непостоянна в течение всей человеческой жизни.

Уровень притязаний личности также достаточно исследованное явление, которое было широко экспериментально изучено в исследованиях Ф. Хоппе [5, с. 58]. В его работах было продемонстрировано, что люди по-разному ставят себе новые цели в зависимости от успешности или неуспешности реализации предыдущих. Таким образом данная характеристика совместила в себе как категории мотивации, так и самооценки.

В дальнейших исследованиях были выделены 3 уровня притязаний: заниженный, нормальный и завышенный, которые предполагали различность поведенческих стратегий при предъявлении возможности выбора сложности решаемой задачи:

- Заниженный уровень: человек после успешного решения задачи выбирает аналогичную по сложности, а при неуспехе выбирает либо самую простую, которую точно сможет решить, либо самую сложную, чтобы оправдать неуспех изначальной сложностью задачи.

- Нормальный уровень: после успешного решения задания человек выбирает задачу на уровень сложнее, а при неуспехе – на уровень легче.

- Завышенный уровень: человек вне зависимости от успешности или неуспешности выбирает самые сложные задачи.

В лабораторных условиях скорее исследуется общая направленность уровня притязаний, однако для формирования целей в разных сферах жизнедеятельности уровень притязаний может разниться. Так, в сферах, ценность которых для личности изначально выше, и уровень притязаний будет выше, в силу стремления человека достичь успеха в важном для него деле, а на не столь значимую деятельность и цели могут формироваться более скромно.

Однако данная личностная характеристика задействуется не только при решении конкретных экспериментальных задач, больше значение она играет в процессе общего жизненного целеполагания, а также связана со значимой для человека социальной группой. Человек, оценивающий свои способности выше групповых повышает уровень своих притязаний, и наоборот, что предполагает существование социального детерминирования данной характеристики [7, с. 257]. Социальный фактор формирования уровня притязаний является во многом ключевым, так как лабильность данной характеристики не ставится под сомнение, то именно он оказывает ключевое влияние на динамику уровня притязаний, так как именно на основе выводов сравнительного анализа себя с окружающими, а также на основе самовосприятия может осуществляться адекватное среде жизненное целеполагание. Также в теоретических обзорах выделяются такие детерминанты как рефлексия и требования ЭГО конкретной личности [6, с. 42], что предполагает многомерность данного понятия – оно связывает сразу несколько личностных структур, полноценно регулируя процесс целеполагания.

Таким образом и уровень притязаний, и социальная идентичность имеют схожие сферы личностной организации: оба этих понятия граничат с самооценкой и с социальным взаимодействием личности.

Видится логичным предположить многомерность взаимодействий данных структур: они могут носить как социально-целеполагающий характер, как например, выбор социального окружения личности в соответствии с уровнем притязаний, так и деструктивный – явный разрыв между социальным окружением личности и его притязаниями может привести к потенциально кризисным ситуациям

неприятия данного индивида и его последующим исключением из социальной группы (или самостоятельным уходом).

Данные ситуации особенно ярко можно проследить в формировании карьерного пути личности, в связи с достаточно высокой степенью конкурентности среды современной профессиональной деятельности, реальным отражением результатов деятельности каждого из членов социальной группы в формате конкретных результатов трудовой деятельности, а также открытой возможностью сменить профессиональную социальную группу, что стало достаточно популярной тенденцией в условиях современного рынка труда. Таким образом изменения в социальной идентичности могут напрямую отражаться в смене уровня притязаний. Отождествление себя как специалиста с более высоким или низким уровнем порождает ощущение того, что человек находится не на своем месте, что в зависимости с изменением уровня притязаний может порождать различного характера внутриличностные конфликты. Логичной представляется следующая структура конфликтов такого характера: конфликт «снизу-вверх», в котором человек отождествляет себя с более высокой позицией и стремится к ее достижению; конфликт «сверху-вниз», при котором человек видит себя не настолько компетентным как профессиональная группа, что может вызывать чувство неуверенности и даже страха за свою позицию; конфликт «горизонтальный»: когда человек не может отождествить себя ни с уровнем выше, ни с уровнем ниже в данной специальности, а видит себя в другом направлении, что при рациональном решении конфликта приводит к смене рода деятельности.

Однако видится и обратное влияние – уровень карьерных притязаний также может оказывать влияние на формирование социальной идентичности – при изменении уровня притязаний в большую сторону человек может встретиться с так называемым «эффектом ведра с крабами», то есть сопротивлению его действиям по достижению новых целей со стороны социального окружения, что в свою очередь может привести к конфликтам и последующей сменой социальной идентичности (человек перестанет идентифицировать себя с социальной группой, не разделяющей его новых взглядов и установок). Также аналогичный процесс видится возможным и со стороны группы людей, уровень притязаний которых синхронно растет – человек, не отвечающий новому условию может быть исключен из этой группы с помощью различных механизмов. Такой эффект в карьерной среде видится возможным, например, в условии быстрого роста небольшой компании (стартапа).

Также при нарушении процессов формирования социальной идентичности и уровня притязаний можно увидеть наличие общности изменений в данных структурах. Особенно ярко нарушения социальной идентичности рассматриваются в таком разделе психологии как криминальная психология. Из нарушений выделяется: экстремизм, вступление в различные секты, этнические группировки, радикальные течения. Основой такого нарушения принято считать легкость этого пути – такие социальные структуры с большей вероятностью отвечают запросам любого человека, имея крайне низкий порог входа (не нужно отвечать каким-либо сложным многосоставным требованиям, условиям) [2, с. 19]. Таким образом соотнесения себя с деструктивной социальной группой является нарушением социальной идентичности, так как несет вред не только даже для самой личности, но и для общества в целом. По смещениям социальной идентичности в сторону радикальных течений и сект можно заметить и смещение уровня притязаний – люди стремятся развиваться в структуре, в которой получают поддержку и одобрение своих решений и действий, поэтому и целеполагание смещается в сторону наращивания деструктивности (например, втягивание в течение новых участников, пропаганда идей секты и т. п.).

Подводя итоги, можно сделать заключение: приведенные выше теоретические конструкты помогают предположить роль социальной идентичности в качестве направляющей структуры для уровня

притязаний, который во многом опирается на определяемое социальной идентичностью окружение индивида.

Литература:

1. Бергер, П. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. Е. Д. Руткевич. - М.: Медиум, 1995. 323 с.
2. Злоказов Кирилл Витальевич, Чудакова Светлана Николаевна Нарушения социальной идентичности как причина распространения экстремистской идеологии в молодежной среде // Прикладная юридическая психология. 2017. №3.
3. Кули, Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок / Ч. Х. Кули. - М.: Идея-Пресс, 2000. - 320 с
4. Мид, Дж. Интернализированные другие и самость / Дж. Мид // Американская социологическая мысль / Р. Мертон; сост. Е. И. Кравченко; под общ. ред. В. И. Добренкова. М., 1996. С. 222-224.
5. Сидоров К.Р. Концепт «Уровень притязаний» в истории зарубежной психологии // Вестн. Удм. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2008. Вып. 2. С. 56-63.
6. Сидоров Константин Рудольфович Концепт «Уровень притязаний» в современной психологии // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2014. №2.
7. Gilinsky A. Relative self-estimate and the level of aspiration // Journal Exp. Psychol. 1949. Vol. 39. № 2, P. 256-259.

Селезнева А.А.

соискатель ученой степени кандидата психологических наук
кафедра психологии, философии и социологии
ФГБОУ ВО «Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»
e-mail: Anastasia-3@mail.ru

Surname N.P.

Candidate for the degree of Candidate of Psychological Sciences
Department of Psychology, Philosophy, and Sociology
Russian University of Sport «GTsOLIFK»

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию развития эмпатии у студентов-психологов в процессе дополнительного профессионального образования. Автором обосновывается актуальность и значимость темы исследования. Автором постулируется о том, что эмпатия является ключевым качеством будущего психолога, обеспечивающим эффективность консультирования и способность устанавливать доверительный контакт. Автором определяется основная проблема исследования, которая заключается в потребности повышения качества подготовки психологов через развитие их эмпатийного потенциала, наличием специфического контингента обучающихся в системе ДПО, требующего особых подходов, а также научной потребностью в разработке, апробации и внедрении эффективной модели развития эмпатии, адаптированной к условиям дополнительного профессионального образования. Результаты работы позволят повысить эффективность образовательного процесса в ДПО и будут способствовать выпуску более квалифицированных и этических специалистов-психологов, отвечающих современным социальным требованиям.

Ключевые слова: студенты, психология, эмоциональная культура, специалисты, профессиональная компетентность, психолог-консультант, терапия, эмпатия, психотерапия.

DEVELOPING EMPATHY AMONG PSYCHOLOGY STUDENTS IN THE PROCESS OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the study of the development of empathy among psychology students in the process of additional professional education. The author substantiates the relevance and significance of the research topic. The author postulates that empathy is a key quality of a future psychologist, ensuring the effectiveness of counseling and the ability to establish trusting contact. The author identifies the main problem of the study, which is the need to improve the quality of training for psychologists through the development of their empathic potential, the presence of a specific contingent of students in the vocational training system, requiring special approaches, as well as the scientific need to develop, test and implement an effective model of empathy development adapted to the conditions of additional professional education. The results of the work will improve the effectiveness of the educational process in vocational schools and will contribute to the graduation of more qualified and ethical psychologists who meet modern social requirements.

Keywords: students, psychology, emotional culture, specialists, professional competence, counseling psychologist, therapy, empathy, psychotherapy.

На сегодняшний день, эмпатия является ключевым профессиональным качеством психолога, определяющим способность специалиста выстраивать доверительный контакт, понимать эмоциональные состояния клиента и обеспечивать эффективность консультативного процесса.

Понятие эмпатии имеет длительную историю разработки. От впервые введенного Э. Титченером в 1909 г. термина, до современных нейрофизиологических теорий. Кроме научного исследования данного конструкта он имеет явную практическую составляющую и применимость – ряд психотерапевтических школ, например, гуманистический подход, рассматривают его как центральный. Как известно, эмпатия рассматривается как один из наиболее доказанных условий эффективности психотерапевтической помощи, при чем не только в гуманистическом направлении (Е.А. Пуговкина, Elliott, Hall), а также одним из ведущих профессиональных качеств психолога (Р. Кочюнас, Р. Мэй, Н.А. Грищенко, Д.В. Дорошенко).

Карягина Т.Д. отмечает, что термин эмпатия обладает неоднозначностью за счет сложности процесса дефиниции, однако ряд определений дает противоречивые категории, другие уходят в чрезмерную широту или узость в толковании понятия [1]. Так, обратившись к истории термина, стоит отметить, что, хотя традиционно эмпатия ассоциируется с XX веком, первые упоминания о сопереживании (*Nacherleben*) в психологическом пространстве были замечены в описательной психологии В. Дильтея. В этот же период Т. Липпс вводит понятие вчувствования (*Einfühlung*), которое потом и перетрансформируется в термин эмпатия. Вчувствование рассматривалось как метод понимающей психологии, тогда как переживание было ее объектом. Один из пионеров психиатрического направления К. Ясперс в свою очередь говорит о понимании внутреннего мира другого человека изнутри [2].

В дальнейшем наибольшее развитие получает подход, согласно которому сопереживание является отражением эмпатии, реализующийся в консультативной и психотерапевтической практике (К. Роджерс, Х. Кохут, Р. Мэй). Эмпатия рассматривается сразу в нескольких ипостасях: метода психотерапии и метода психологии, базовой человеческой потребности и важнейших необходимым условием развития личности [3-4].

Тем не менее, К. Роджерс отмечает, что сопереживание и сочувствие как терминологически близкие понятия к эмпатии находятся с ней в одном поле, но не равняются. Карл Роджерс в эмпатии видит способность оставаться консультанту со своими чувствами и переживаниями и не быть полностью погруженным в переживания клиента [5].

На современном этапе кроме эмоциональной составляющей эмпатии выделяется и когнитивный компонент (М. Дэвис, Н.И. Сарджвеладзе, И.М. Юсупов), хотя ряд отечественных авторов придерживается позиции, что применение термина когнитивный только усложняет понимание и без того «сложного» конструкта [6]. Тем не менее в зарубежных исследованиях термин когнитивная эмпатия, который более подробно будет рассмотрен далее, является общепринятым.

Эмпатию можно описать как эмоциональный отклик, направленный между одним человеком и другим, благодаря которому оба способны испытывать одну и ту же эмоцию. Это психологический результат обмена опытом между двумя индивидами посредством абсолютной функциональной предрасположенности, приводящий к растущему беспокойству по поводу положения других людей. Таким образом, эмпатичные люди, возможно, способны ставить себя на место других и испытывать эмоции и переживания, исходящие от других людей, тем самым понимая потребности других людей на основе их мотивации.

В настоящее время, студенты-психологи в процессе базового обучения получают начальные знания о механизмах эмпатии и закономерностях эмоционального реагирования, однако реальное

формирование этого качества требует целенаправленного развития, практической обратной связи и участия в специальных программах подготовки. В связи с этим, в условиях современной образовательной среды особое значение приобретает дополнительное профессиональное образование (ДПО), поскольку многие слушатели приходят в систему психологической подготовки во взрослом возрасте, уже имея профессиональный и жизненный опыт, но не обладая достаточным уровнем эмпатийных компетенций. Именно поэтому проблема развития эмпатии в системе ДПО приобретает особую практическую значимость.

Изучение особенностей развития эмпатии в рамках дополнительного образования позволяет уточнить эффективные педагогические условия, методические средства и психологические механизмы, способствующие формированию профессиональной готовности студентов к эмпатическому взаимодействию [7].

В рамках настоящей статьи, нами было проведено исследование с участием 120 респондентов женского пола в возрасте от 25 до 45 лет, было выявлено, что исходный уровень эмпатических способностей у студентов-психологов демонстрирует значительную вариативность, варьируясь от заниженного до среднего диапазона. Данный факт свидетельствует о том, что даже при наличии высокой мотивации к выбору помогающих профессий, участники исследования демонстрируют недостаточную сформированность ключевых эмоциональных и коммуникативных компетенций, необходимых для эффективного профессионального функционирования в данной сфере.

В процессе исследования была разработана и успешно апробирована комплексная методика, направленная на развитие эмпатии, основанная на применении тренинговых упражнений. Эти упражнения были специально подобраны для формирования и совершенствования эмоциональной чувствительности, навыков интерпретации невербальных сигналов, осознания собственных эмоциональных состояний и развития способности к эмпатическому сопереживанию.

Когда речь идет о дополнительном профессиональном образовании, это обучение охватывает широкий спектр форм: тренинги личностного роста, курсы повышения квалификации, практические семинары, супервизорские группы, интерактивные модули, тематические мастер-классы. Эти форматы ориентированы на развитие навыков межличностной коммуникации, эмоциональной чувствительности, рефлексивности и саморегуляции. В отличие от классических лекционных занятий, они предполагают активное включение студентов, проигрывание ситуаций, моделирование консультативного процесса, получение эмоционального опыта и его осознание. Именно этот опыт является ключевым условием развития эмпатии [8].

Таким образом, особую роль играет тренинговый формат, который позволяет студентам проживать разнообразные эмоции, сталкиваться с реакциями других участников, учиться выдерживать напряжение, формировать эмпатическую устойчивость. Тренинг усиливает осознанность собственных эмоциональных процессов, что является основой профессиональной саморегуляции. В ходе таких занятий студенты развивают способность отличать собственные переживания от эмоций клиента - это важная профессиональная граница, необходимая для предотвращения эмоционального выгорания.

Формирующий эксперимент продемонстрировал высокую эффективность данной методики. После прохождения тренинга у респондентов основной группы наблюдался статистически значимый рост всех компонентов эмпатии: рационального, эмоционального и интуитивного каналов, а также установок, способствующих эмпатии, и идентификации. Частотный анализ показал, что после тренинга 80% слушателей имеют средний уровень эмпатии, а 16,7% - высокий, при отсутствии низких значений. Особенно важным результатом стало то, что очный формат обучения оказался более результативным по

сравнению с онлайн-форматом, что подчёркивает роль живого межличностного взаимодействия в образовательных программах ДПО.

Положительная динамика эмпатии сопровождалась значимыми изменениями личностных характеристик: повысились общительность, эмоциональная устойчивость, смелость в социальных контактах, ответственность, самодисциплина и восприимчивость к новому. Эти качества критически важны для будущих психологов-консультантов, поскольку определяют их способность работать с эмоционально нагруженными ситуациями и эффективно взаимодействовать с клиентами. Также отмечено снижение выраженности неадаптивных механизмов психологической защиты - регрессии, замещения, отрицания и проекции, что свидетельствует о росте эмоциональной зрелости и способности к саморегуляции.

Таким образом, эмпатия становится не просто эмоциональной реакцией, а управляемым профессиональным инструментом, а результаты исследования подтверждают высокую значимость ДПО как среды, в которой возможно целенаправленно и эффективно развивать эмпатийные способности будущих психологов. Комплексная тренинговая программа обеспечивает не только рост эмпатии, но и развитие личностных характеристик, повышающих профессиональную готовность к консультативной деятельности. Это позволяет рассматривать развитие эмпатии как центральную задачу программ дополнительного профессионального образования, направленных на подготовку квалифицированных и эмоционально компетентных специалистов.

Вышесказанное позволяет заключить, что развитие эмпатии у студентов-психологов в процессе дополнительного профессионального образования является важным условием формирования их профессиональной компетентности. Система дополнительных программ, включающая тренинговые формы обучения, супервизии и практико-ориентированные занятия, способствует комплексному развитию эмпатии как эмоционального, когнитивного и поведенческого явления. Студенты овладевают навыками осознанного сопереживания, учатся понимать эмоциональные состояния других, развивают способность к профессиональной саморегуляции и устойчивости. Дополнительное профессиональное образование усиливает личностную зрелость обучающихся и формирует основу для эффективной психологической практики. Все это подтверждает значимость включения специальных модулей по развитию эмпатии в программы подготовки будущих психологов.

Литература:

1. Карягина, Т.Д., Будаговская, Н.А., Дубровская, С.В. (2013). Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса. Консультативная психология и психотерапия, 21(1), 202–227.
2. Ясперс К. Разум и экзистенция. М., 2013
3. Мэй, Р. Проблема тревоги / Р. Мэй. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 432 с.
4. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Клиент-центрированная психотерапия: теория, современная практика и применение / К. Роджерс. – М., 2007. – 560 с.
5. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия / К. Роджерс. – М.: из-во ЭКСМОПресс, 2000. – 478 с.
6. Юсупов, И. М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / И. М. Юсупов. СПб., 1995. С. 11.
7. Адилова, Л. Т. Особенности в проявлении эмпатии у студентов психологов / Л. Т. Адилова // Гуманитарные науки. Студенческий научный форум: сборник статей по материалам LXI студенческой международной научно-практической конференции, Москва, 27 марта 2023 года. Том 3 (61). – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Международный центр науки и образования", 2023. – С.

15-20.

8. Хлебодарова, О. Б. Особенности проявления эмпатии у психологов и студентов-психологов / О. Б. Хлебодарова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7, № 6-1. – С. 436-438.

9. Леонова, К. Д. Психологическое исследование особенностей проявления эмпатии у студентов-психологов / К. Д. Леонова, Н. Н. Вишнякова // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: Материалы VIII Международной научно-практической конференции, Красноярск, 25–26 ноября 2021 года / Ред. И.О. Логинова, В.Б. Чупина, Л.С. Гавриленко [и др.]. – Красноярск: Общество с ограниченной ответственностью «Версо», 2022. – С. 385-390.

10. Магерова, А. Ю. Особенности проявления эмпатии у студентов-психологов / А. Ю. Магерова // Психологическая студия: Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова / Под редакцией С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. Том Выпуск 11. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2018. – С. 124-127.

11. Дердерян В. Г. Феномен эмпатии с точки зрения психологии и философии / В. Г. Дердерян // Диалог цивилизаций: Восток - Запад: Материалы XXIV научной конференции студентов, аспирантов и молодых учёных, Москва, 12 февраля 2024 года. – Москва: Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, 2024. – С. 615-620.

Лебедева Е.А.

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры экономической теории и прикладной социологии
ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет»

Сосновский Б.А.

профессор, доктор психологических наук,
профессор Института практической психологии и психотерапии
ООО «Национальный образовательный центр»

Lebedeva E.A.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Economic Theory and Applied Sociology
Ural State University of Economics

Sosnovsky B.A.

Professor, Doctor of Psychology,
Professor of Institute of Practical Psychology and Psychotherapy
National Education Center

ПСИХОЛОГИЯ ПОТРЕБНОСТИ: ОТ ОБЪЕКТИВНОЙ НУЖДЫ К СУБЪЕКТИВНОМУ СОСТОЯНИЮ

Аннотация. В статье рассматривается психологическая природа потребности, ее соотношение с нуждой, мотивом и деятельностью. Категория «потребность» является фундаментальным, методологически сложным конструктом, используемым в широком спектре наук — от биологии и экономики до социологии и педагогики. Существует необходимость её чёткого концептуального размежевания со смежными понятиями. Целью данной теоретической работы является анализ психологической специфики понятия «потребность», раскрытие её ключевых атрибутивных свойств и обоснование её роли как основы субъективного мира и регулятора активности. Обосновывается тезис о субъективности потребности при её объективном происхождении. Анализируется механизм перехода от потребностно обусловленной общей активности к целенаправленной деятельности через процесс опредмечивания потребности в мотиве. Подчеркивается взаимная детерминация и циклический характер связи между потребностью и мотивом. Критически оценивается упрощенное отождествление мотива как предмета потребности с мотивом как предметом деятельности. В заключении утверждается, что потребность, даже будучи опредмеченной, сохраняет свое присутствие в психике в форме направленности и переживаний субъекта, не сводясь полностью к конкретной деятельности. Сама жизнь предполагает наличие потребностей. Потребность представляет собой не объективную нужду, а её субъективное, страдательное отражение в психике.

Ключевые слова: потребность; нужда; предметность; опредмечивание; мотив; динамика потребностей; психологическая регуляция.

PSYCHOLOGY OF NEED: FROM OBJECTIVE NEED TO SUBJECTIVE STATE

Abstract. The category of "need" is a fundamental, methodologically complex construct used in a wide range of sciences, from biology and economics to sociology and pedagogy. There is a need for its clear conceptual

separation from related concepts. The purpose of this theoretical work is to analyze the psychological specifics of the concept of "need", to reveal its key attributive properties and to substantiate its role as the basis of the subjective world and the regulator of activity. Life itself presupposes needs. A need is not an objective need, but its subjective, passive reflection in the psyche.

Keywords: need; need; subjectivity; objectification; motive; dynamics of needs; psychological regulation.

Понятие «потребность» выступает одним из центральных объяснительных конструктов в науках о живом. Его универсальность и важность обуславливают широкое применение (и исследование) в биологии, медицине, экономике, социологии, образовании, педагогике, практической психологии [1-6 и другие]. Потребность входит в систему необходимых условий существования всего живого, является ресурсом его развития. Однако психологический подход к потребности требует особого рассмотрения специфического субъективного, содержательного наполнения, выходящего за рамки объективных нужд организма.

Актуальность данного теоретического анализа заключается в необходимости методологического очищения психологического понятия «потребность» от смежных определений и выявления его сущностных, атрибутивных свойств, определяющих его роль в структуре психики. Основной целью статьи является проведение границы между объективной «нуждой» и субъективной «потребностью» и систематизация ключевых психологических свойств потребностей. В качестве теоретико-методологической основы выступает деятельностный подход, в котором потребность рассматривается как внутреннее условие активности, требующее встречи с внешним предметом для своей реализации.

Психологическая сущность потребности характеризуется ее подчеркнутой субъективностью, происходящей из наличия объективной нужды. Потребность представляет собой не нужду как таковую, а внутренне, страдающее состояние, отвечающее этой нужде. Существующее приравнивание понятий «потребности» и «нужды» в психологической лексике и практическом исследовании непременно ведет к понятийной потере самой субъективной психики, то есть к потере предмета психологии.

Сама по себе потребность не детерминирует непосредственно деятельность, способную устранить нужду. Она порождает общую, диффузную активность, выражающуюся в неспецифическом возбуждении организма, усилении ориентировочных реакций, что можно рассматривать как предысторию целенаправленного поведения. Связь между потребностью и активностью носит двусторонний, циклический характер, а не линейный.

Исходным пунктом психологического анализа является принципиальное различие понятий «нужда» и «потребность».

Нужда — это объективное наличие дефицита или избытка, нарушающее гомеостаз живого организма (кислород, пища, вода, удаление продуктов распада и др.). Нужда существует объективно, независимо от её осознания, что находит, например, своё выражение в древних мифологемах (положим, это красивый миф о «разъятости существования» всего живого, символизирующий необходимость обязательного дополнения «половинки» для получения живого и целостности).

Потребность же представляет собой субъективную форму существования нужды. Это страдательное состояние целостной психики, переживание нужды, которая «отражает» не фактический предмет, а его субъективную значимость и нужность. Таким образом, далеко не каждая объективная нужда (например, в дыхании при норме) приобретает статус психологической потребности. Она становится таковой лишь в условиях дефицита, угрозы, когда осознаётся человеком, который начинает субъективно «страдать». Человек, как существо нуждающееся, обретает своё духовное богатство именно

в разнообразии и сложности своих психологических потребностей, далеко выходящих за рамки витальных нужд [7].

Системный анализ позволяет выделить четыре фундаментальных свойства, характеризующих потребность как психологический феномен.

Предметность. Потребность по своей сути предметна, то есть всегда направлена на нечто конкретное, находящееся вне индивида. Она является страдательной формой отражения мира, опосредованной личностной востребованностью. Процесс поиска и идентификации объекта, адекватного потребности, завершается «чрезвычайным актом опредмечивания». Найденный предмет потребности обретает статус мотива деятельности.

Функция активации. Потребность выступает в качестве внутреннего энергетического источника, психической предыстории любой инициативной активности. Она присутствует в психике виртуально, как потенция, однако для начала целенаправленной деятельности необходимо её опредмечивание, то есть нахождение, обретение мотива. Не все потребности находят свой мотив, но их энергетический потенциал так или иначе проявляется в общей психической активности, в эмоциях индивида. Это свойство указывает на то, что психологическая трактовка потребности не может быть сведена только к мотивационной схеме и требует привлечения более широкого категориального аппарата (эмоции, смыслы, сознание).

Способность к удовлетворению и воспроизводству. Потребности имманентно присуща цикличность: фаза актуализации и страдания сменяется фазой удовлетворения, после которой потребность угасает, чтобы впоследствии возобновиться. Этот непрерывный процесс смены актуальных состояний составляет базис динамики психической жизни. Потребности существуют во времени, и их ритм во многом определяет меру активности субъекта.

Динамика и развитие. Потребности не статичны, они подвержены качественным изменениям по двум основным векторам: а) расширению или сужению круга предметов, способных их удовлетворить; б) преобразованию способов и средств удовлетворения. Эти векторы взаимосвязаны: освоение новых способов (например, цифровых технологий для общения) неизбежно трансформирует и саму предметную область потребности, придавая ей новые смысловые оттенки и порождая производные потребности. Динамика потребностей является движущей силой развития всей психики и личности в целом.

Возникновение собственно деятельности из общей активности требует процесса опредмечивания потребности, ее нахождения себя в мотиве. Согласно концепции А. Н. Леонтьева, мотив становится предметом деятельности. Необходимо подчеркнуть двустороннюю и множественную связь потребности и мотива. Возникновение мотива неизбежно трансформирует исходную потребность, что представляет отдельную исследовательскую проблему, требующую преодоления упрощенных схем. В качестве иллюстрации можно привести тезис А.Н.Леонтьева о том, что потребность в шоколаде порождается фактом его наличия в культуре. Однако объективного наличия предмета недостаточно для формирования потребности. Требуется, чтобы данный предмет стал личностно значимым, необходимым и доступным для субъекта. Таким образом, «потребность в шоколаде» не выводима из самого шоколада; она невозможна без субъекта, обладающего определенным опытом, желаниями, ценностными ориентациями, то есть феноменами небиологического порядка.

На уровне субъекта в связке «потребность-мотив» отсутствуют отношения первичности или вторичности; здесь наблюдается круговая взаимозависимость. Понятие потребности является более широким, поскольку мотив выступает конкретным проявлением, предметной конкретизацией потребности. Одна потребность может реализоваться через множество мотивов, образуя динамическую систему. Каждый мотив отражает и преобразует лишь часть общей потребности, которая не является

простой суммой своих мотивов. Психологическое состояние нужды не тождественно предметам-мотивам, через которые потребность удовлетворяется. Сведение потребности к предмету деятельности ведет к ее концептуальному «исчезновению» из психической реальности, аналогично тому, как эмоция исчезает в логическом анализе в рамках «периферической теории» эмоций У. Джемса.

Позиция А. Н. Леонтьева, трактующая потребность вне мотива как «абстрактное» образование, представляется излишне категоричной. Хотя любое научное понятие в известной мере абстрактно, у человека не существует потребностных состояний, полностью лишенных предметной отнесенности. Потребность по определению предметна, однако предмет потребности не сводится к материальной вещи, а уровень его конкретности может варьироваться. Это может быть «новое знание» как объект познавательной потребности или конкретный учебный предмет как один из возможных мотивов для этой потребности. Даже после своего опредмечивания в мотиве потребность не выпадает из психики, сохраняясь в форме направленности субъекта, в его переживаниях и сознании. Потребность может быть психологически конкретной, не имея при этом прямой связи с предметной деятельностью.

Важно различать мотив как предмет потребности и мотив как предмет деятельности; эти понятия не синонимичны. За ними стоят различные психологические реальности, разные плоскости анализа деятельности и психики. В классической схеме структуры деятельности такое разведение часто отсутствует, что приводит к неизбежным теоретическим потерям, поскольку одна из этих реальностей оказывается редуцированной.

Выводы

1. Психологическая категория «потребность» определяется как субъективное, переживаемое, страдательное состояние, соответствующее объективной нужде организма или личности. Её психологическое содержание принципиально отличается от объективного понятия нужды.

2. Ключевыми свойствами потребности, образующими её психологическую онтологию, являются: предметность (с актом опредмечивания), функция энергетической активации психики, цикличность удовлетворения/воспроизводства и способность к развитию через изменение предметного содержания и способов реализации.

3. Мир человеческих потребностей представляет собой живое, динамичное и многомерное образование. Их развитие и преобразование, опосредованное культурными средствами и индивидуальным опытом, выступает основным источником изменения внутреннего мира человека и его взаимодействия с действительностью. Понимание данных механизмов открывает путь к более глубокому анализу мотивации, обучения и личностного роста.

4. Взаимосвязь потребности и мотива носит двусторонний, циклический характер, а не линейную причинно-следственную связь. Мотив не только удовлетворяет потребность, но и существенно преобразует ее, при этом одна потребность может быть реализована через систему различных мотивов.

5. Теоретическое различение предмета потребности и предмета деятельности является понятийно важным. Их концептуальная синонимизация в едином термине «мотив» ведет к упрощению, к потере специфики каждого из этих феноменов в психологическом анализе.

Литература:

1. Гайнутдинова, Е. В. Основные психологические подходы в развитии теории потребностей / Е. В. Гайнутдинова // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2013. – № 1(34). – С. 171-180. – EDN PZJYIX.

2. Котовская, С. В. Анализ потребностей студентов с инвалидностью в сфере инклюзивного образования / С. В. Котовская, Р. М. Хакимов, И. Л. Руденко // Человек. Общество. Инклюзия. – 2025. – Т. 16, № 1(61). – С. 10-26. – DOI 10.24412/2412-8139-2025-1-10-26. – EDN GAUCJL.

3. Малахов, А. О. Потребление как предмет современного научного анализа: от удовлетворения потребностей к коммуникации и идентичности / А. О. Малахов // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2011. – № 4. – С. 64-75. – EDN ONSYHX.

4. Петрова, С. И. Категория «потребность» в междисциплинарном дискурсе / С. И. Петрова, И. Ф. Петров // Миссия конфессий. – 2023. – Т. 12, № 4(69). – С. 137-142. – EDN UYTNNX.

5. Потребность как пространство взаимодействия личности и общества / Т. А. Неверова, М. Н. Арутюнян, Г. Е. Концевич, Т. А. Подрезова. – Майкоп: ИП Магарин О.Г., 2023. – 147 с. – ISBN 978-5-00238-042-8. – EDN BQMVTV.

6. Сосновский, Б. А. Психология руководителя: потребностно-смысловые аспекты: Учебник / Б. А. Сосновский, Е. А. Лебедева. – 1-е изд. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 185 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14254-9. – EDN UMIJCC.

7. Сосновский Б. А. Мотив и смысл. — М.: Прометей, 1993.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

Воронченко А.А.

аспирант

кафедра гуманитарных дисциплин

ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики»,

директор МБУ ДО «Детская художественная школа г. Сальска»

e-mail: anna-anna7777@yandex.ru

Voronchenko A.A.

Postgraduate student

Department of Humanities

Taganrog Institute of Management and Economics,

Director of the «Children's Art School in Salsk»

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ КАК МЕТОД ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается творческий процесс и развитие творческих способностей подростков как один из методов профилактики девиантного поведения. Автор подчеркивает, что вовлечение в творческую деятельность в период пубертата, помогает подросткам преодолеть кризис развития, внутреличностные кризисы, активизировать личностные ресурсы, тем самым способствуя снижению, агрессии, тревожности, фрустрации, ригидности и гармонизации эмоционально-волевой сферы, что непосредственно влияет на формирование положительной Я-концепции.

Ключевые слова: Я-концепция, подростки, девиантное поведение, творческий процесс, творческие способности, личностные ресурсы, арт-терапия.

DEVELOPMENT OF TEENAGERS' CREATIVE ABILITIES AS A METHOD OF PREVENTING DEVIANANT BEHAVIOR

Abstract. The article discusses the creative process and the development of adolescents' creative abilities as one of the methods for preventing deviant behavior. The author emphasizes that involvement in creative activities during puberty helps adolescents overcome developmental crises, internal personal crises, and activate their personal resources, thereby reducing aggression, anxiety, frustration, rigidity, and harmonizing their emotional and volitional sphere, which directly affects the formation of a positive self-concept.

Keywords: self-concept, teenagers, deviant behavior, creative process, creative abilities, personal resources, and art therapy.

Введение. Ускоренный темп жизни, огромные потоки информации, увеличение разнообразия и свободы выбора вариантов развития жизненного пути, все это приводит к возрастанию нравственной «неопределенности» в пубертатный период развития ребенка. Являясь периодом кардинальных психофизиологических преобразований подростковый возраст, определяет потребность в

самоопределении, самовыражении, поиск Я-концепции, что является первостепенным для всего развития личности. Социальные условия современного мира оказывают непосредственное влияние на формирование паттернов поведения и психоэмоциональных реакций подростков, что в свою очередь может приводить к дезадаптации, девиациям, девиантному поведению. На сегодняшний день происходит заметное увеличение числа подростков с отклоняющимся от нормы поведением, появляются новые виды девиаций в подростковой среде.

Актуальность данного исследования основывается на том, что гармоничное развитие личности, синтезирующее в себе развитие не только интеллекта, но и чувств, опирается на духовный опыт, помогает каждому подростку оценить свои личностные ресурсы, способности и заниматься саморазвитием. Непосредственно активизация внутриличностных ресурсов, снижение уровня страха, тревожности, агрессии влияет на формирование положительного рефлексивного Я, что может служить базой для коррекции и профилактики девиаций. Целью эмпирического исследования является рассмотрение в качестве коррекционного механизма сам процесс творчества как исследование сознательной и бессознательной реальности человека и создание творческого продукта, отражающего кризисы, внутриличностные конфликты, страхи, тревожность, агрессию подростков. На первый план выступает вера в творческую основу человека, активизация латентных творческих способностей, которые сами по себе обладают терапевтическим воздействием. Арт-терапевтическое пространство является для подростков безопасной зоной для выражения чувств. Решая такие задачи как проработка чувств, которые подросток часто подавляет, развитие внутреннего контроля чувств, возможность социально приемлемого выхода агрессии, арт-терапия становится корректной технологией помощи в сложный период пубертата [1]. Отличительной чертой арт-терапии является ее многогранность, т.к. включенный в нее комплекс психокоррекционных техник, относятся как к конкретному типу творчества, так и к фокусу, методов и технологий коррекционного терапевтического воздействия [2]. Арт-терапевтический компонент коммуникации позволяет воздействовать на такие психические состояния как тревожность, ригидность, агрессия, дезадаптация, что приводит к постепенной коррекции негативной Я-концепции несовершеннолетнего [3].

Материалы и методы. На базе муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская художественная школа г. Сальска» с сентября 2021 года по май 2022 года, проводилось эмпирическое исследование. Для оценки и анализа склонности к девиантному поведению несовершеннолетних использовались следующие компоненты девиантного поведения: зависимое поведение; самоповреждающее поведение; агрессивное поведение; делинквентное поведение; социально обусловленное поведение. Для оценки и анализа самооценки психических состояний были использованы следующие показатели психических свойств: тревожность; фрустрация; агрессивность; ригидность. Диагностическим инструментом являлись следующие методики: «Склонность к девиантному поведению» (тест «СДП») (автор – Э. В. Леус) [4], методика диагностики самооценки психических состояний Г. Айзенка [5]. Выборка составила 60 человек, подростки 14-15 лет.

Результаты и обсуждения. Результаты первичной диагностики склонности к девиантному поведению подростков (Э. В. Леус) (средний показатель по 5-ти шкалам) представлены в таблице 1, результаты начальной диагностики по выраженности уровней таких психических свойств, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность подростков (Г. Айзенк) (средний показатель по 4-м категориям) представлены в таблице 2.

Таблица 1. Результаты первичной диагностики склонности к девиантному поведению подростков (Э. В. Леус) (средний показатель по 5-ти шкалам)

Степень	Выраженная степень (21-30 баллов)	Легкая степень (11-20 баллов)	Отсутствие признаков (0-10 баллов)
Кол-во обучающихся	5 респондентов (9,9 %)	17 респондентов (28,3%)	38 респондентов (37,08 %)
Баллы (ср. показатель)	22	15	8

Таблица 2. Результаты начальной диагностики по выраженности уровней таких психических свойств, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность подростков (Г. Айзенк) (средний показатель по 4-м категориям)

Уровни	Низкий уровень (0-7 баллов)	Средний уровень (8-14 баллов)	Высокий уровень (15-20 баллов)
Кол-во обучающихся	8 респондентов (13 %)	46 респондентов (77 %)	6 респондентов (10 %)
Баллы (ср. показатель)	5	11	17

По результатам начальной диагностики по двум методикам можно заключить следующее. Показатели склонности к девиантному поведению подростков находятся на среднем уровне, есть небольшой процент выраженной степени таких показателей, как делинквентное, зависимое, агрессивное, самоповреждающее поведение. При самооценке психических состояний прослеживается средний уровень тревожности, агрессивности, фрустрации, ригидности. Также процент низких показателей психических состояний присутствует.

На основе входящей диагностики подтвердилась необходимость в психологическом сопровождении образовательного процесса для коррекции и предупреждения подростковых девиаций/дезадаптаций, что обусловило переход к следующему этапу экспериментальной работы.

На следующем этапе исследования для профилактики и коррекции девиаций, девиантного поведения подростков в системе дополнительного образования была реализована программа «Композиция прикладная» (является одним из предметов дополнительной предпрофессиональной программы в области искусств «Декоративно-прикладное творчество»), по разработанному методу. Данная программа/предмет ставит своей целью разработку методических рекомендаций основанных на личностных особенностях подростков, разнообразия техник рисования, особенности проявления индивидуальности, права выбора, зависимости идеи от материала, отсутствия авторитарности педагога. Урок проводился один раз в неделю в объеме двух часов. Предмет по выбранной методике реализовывался в течении одного учебного года. Реализация урока проходила в несколько этапов.

1 этап – эмоционально-мотивационный. Цель: организация на уроке благоприятного психологического климата, снятие эмоционального напряжения. Использовались психологические разминки (игровые, музыкальные, художественные, короткие тренинги). 2 этап – развивающий.

Цель: развить художественный и эстетический вкус, мышление, восприятие, память, наблюдательность, эмоциональную сферу. Задачи: на данном этапе реализовывалась подводка к теме урока, сообщалась тема, разбор задания по теме урока, обсуждение художественных материалов, которые необходим для выполнения творческой работы, коллективное обсуждение темы урока. Примялись

развивающие технологии, технология поэтапного формирования умственных действий, технология проблемного обучения, коллективного взаимодействия. Использовали словесный, частично-поисковый, наглядный, проблемный и исследовательский методы обучения. 3 этап – формирующий. Цель: формирование наглядно-образной творческой деятельности (воображения, фантазии, образного мышления). Задачи: сформировать/сформулировать «наглядный образ» творческой работы по теме, эскизный поиск композиционного решения (черновой вариант), выбор художественных материалов, «отрисовка» эскиза на заданном формате листа, для последующего выполнения работы в материале. Применялись развивающие технологии, технология поэтапного формирования умственных действий, технология коллективного взаимодействия, проблемного обучения. Использовали словесный, наглядный, частично-поисковый, проблемный и исследовательский методы обучения. 4 этап – закрепляющий. Цель: самостоятельное получение нового, оригинального результата художественного творчества. Задачи – создание продукта творческой деятельности. Разбор творческой работы по колориту, тону, ритму, доминанте, композиционному центру. Выполнение работы в материале. Применяли технологию поэтапного формирования умственных действий, технологию коллективного взаимодействия и проблемного обучения. Использовали частично-поисковый, проблемный и исследовательский методы обучения, а также мастер-классы. [6,7].

По итогам четверти проводились выставки работ обучающихся в выставочном зале ДХШ. По итогам года была организована выставка работ обучающихся в Сальском художественном музее им. В.К. Нечитайло.

Реализация указанной программы/предмета позволила проследить динамику при развитии творческих способностей на занятиях творческой деятельностью (творческий процесс), как метода профилактики девиантного поведения подростков. С этой целью была проведена контрольная диагностика.

Для проведения контрольной диагностики были использованы те же 2 методики, что и на диагностическом этапе: методика «Склонность к девиантному поведению» (тест «СДП») (автор – Э. В. Леус); методика диагностики самооценки психических состояний Г. Айзенка. Результаты контрольной диагностики склонности к девиантному поведению подростков (Э. В. Леус) представлены в таблице 3. Результаты контрольной диагностики выраженности уровней таких психических свойств, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность у подростков (Г. Айзенк) представлены в таблице 4.

Таблица 3. Результаты контрольной диагностики склонности к девиантному поведению подростков (Э. В. Леус) (средний показатель по 5-ти шкалам)

Степень	Выраженная степень (21-30 баллов)	Легкая степень (11-20 баллов)	Отсутствие признаков (0-10 баллов)
Кол-во обучающихся	3 респондентов (5 %)	16 респондентов (26,6 %)	41 респондентов (68,4 %)
Баллы показатель) (ср.	23	16	9

Таблица 4. Результаты контрольной диагностики выраженности уровней таких психических свойств, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность подростков (Г. Айзенк) (средний показатель по 4-м категориям)

Уровни	Низкий уровень (0-7 баллов)	Средний уровень (8-14 баллов)	Высокий уровень (15-20 баллов)
Кол-во обучающихся	8 респондентов (13 %)	47 респондентов (78,4 %)	5 респондентов (8,6 %)
Баллы (ср. показатель)	6	15	18

Таким образом, по результатам контрольной диагностики, мы увидели положительную динамику при развитии творческих способностей подростков, вовлеченных в творческий процесс как одного из методов профилактики девиантного поведения. Несмотря на то, что уровни таких показателей, как склонность к девиантному поведению и оценка психических состояний показали небольшое изменение в положительную сторону, а некоторые остались на прежнем уровне, считаем творческий процесс и развитие творческих способностей играют значимую роль в профилактике девиантного поведения подростков и гармонизации эмоционально-волевой сферы.

Заключение. В исследовании особое внимание уделено творческому процессу и развитию творческих способностей подростков как метода профилактики девиантного поведения и гармонизации эмоционально-волевой сферы, снижения тревожности, агрессии, фрустрации, ригидности. Актуальность исследования заключается в том, что проанализировав результаты исследования мы видим положительный эффект творческого процесса и развития творческих способностей для несовершеннолетних в период пубертата. Творчество активизируя личностные ресурсы подростков, дает возможность к саморазвитию, самоконтролю, преодоления внутриличностных кризисов, тревожности и агрессии, тем самым являясь одним из методов профилактики девиантного поведения. Результаты исследования могут быть использованы учителями общеобразовательных школ, педагогами коррекционных учреждений, преподавателями школ искусств и художественных школ.

Литература:

1. Воронченко, А. А., Новикова Е. И. Развитие творческих способностей подростков как условие профилактики девиантного поведения. Актуальные проблемы профилактики аддиктивного поведения: Сборник VI Всероссийской научно-практической конференции (9 декабря 2022 г.). – Ростов-на-Дону: РГЭУ (РИНХ), 2023. – С. 28-34.
2. Данилова, В. И. Арт-терапия как средство коррекции девиантного поведения детей / В. И. Данилова, Е. В. Николаев; Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова // Научный электронный журнал Меридиан. - 2019. - N 10 (28). - С. 51-53.
3. Макарова, М. М. Роль арт-терапии в урегулировании деструктивного поведения подростка / М. М. Макарова, А. М. Сигаева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 20 (310). — С. 646-648. — URL: <https://moluch.ru/archive/310/70043>. (дата обращения: 05.11.2025).
4. Методическое руководство. Сборник тестов программно-методического комплекса дифференциальной диагностики поведенческих нарушений несовершеннолетних «Диагност-Эксперт+» / Н.В. Дворянчиков, В.В. Делибалт, Е.Г. Дозорцева, М.Г. Дебольский, А.В. Дегтярев, Р.В. Чиркина, А.В. Лаврик, – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017 – 198 с.
5. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. Изд-во Института Психотерапии. 2002 — 362с.

6. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. 2-е стереотип. Изд. – М.: «Когнитив-Центр», 2014. – 197 с.

7. Л. Д. Лебедева Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. - СПб.: Речь, 2003. - 256 с.

Краснова И.Ю.

студент

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Krasnova I.Yu.

Student

Ryazan State University named after S.A. Yesenin

АКТИВИЗАЦИЯ ПАССИВНОГО ВОКАБУЛЯРА УРОВНЯ HSK 4 ПОСРЕДСТВОМ ПРОСМОТРА АНИМАЦИОННОГО СЕРИАЛА «СВИНКА ПЕППА» НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема активизации пассивного словарного запаса у учащихся уровня HSK 4, известная как феномен «среднего плато». Предлагается методика использования аутентичных анимационных материалов на примере сериала «Свинка Пеппа» (小猪佩奇) на китайском языке. Обосновывается дидактический потенциал сериала благодаря повторяющейся бытовой лексике, простым грамматическим конструкциям и четкому произношению. Разработана система заданий (предпросмотровых, просмотровых и послепросмотровых), направленная на перенос лексических единиц из пассивного в активный речевой запас. Доказывается эффективность интеграции видеоматериалов в учебный процесс для повышения мотивации и развития коммуникативных навыков.

Ключевые слова: методика преподавания китайского языка, пассивный словарный запас, активизация лексики, HSK 4, аутентичные материалы, «Свинка Пеппа», медиадидактика, речевые паттерны, мотивация.

ENHANCE YOUR HSK 4 PASSIVE VOCABULARY BY WATCHING THE CHINESE-LANGUAGE ANIMATION SERIES "PEPPA PIG"

Abstract. The article addresses the problem of activating the passive vocabulary of students at the HSK 4 level, a phenomenon known as the "intermediate plateau". A methodology for using authentic animated materials, using the series "Peppa Pig" (小猪佩奇) in Chinese as an example, is proposed. The didactic potential of the series is substantiated through its repetitive everyday vocabulary, simple grammatical structures, and clear pronunciation. A system of tasks (pre-viewing, while-viewing, and post-viewing) has been developed, aimed at transferring lexical units from the passive to the active vocabulary. The effectiveness of integrating video materials into the educational process to enhance motivation and develop communicative skills is demonstrated.

Keywords: Chinese language teaching methodology, passive vocabulary, vocabulary activation, HSK 4, authentic materials, "Peppa Pig", media didactics, speech patterns, motivation.

Одной из наиболее распространённых проблем, с которой сталкиваются учащиеся на среднем этапе изучения китайского языка, является феномен «среднего плато». Характеризуясь значительным пассивным словарным запасом (например, на уровне HSK 4), обучающиеся зачастую не могут активизировать его в условиях спонтанной коммуникации. Преодоление этого «плато» требует внедрения в учебный процесс специальных методик, которые не только обеспечивают необходимую практику, но и обладают высоким мотивирующим потенциалом, способствуя вовлечению учащихся в личностно значимую и релевантную коммуникативную среду.

Разрешение данной проблемы видится в создании системы методических приёмов, направленных на интенсификацию использования пассивного вокабуляра в продуктивных видах речевой деятельности. Ключевой задачей в этом контексте становится проектирование учебных заданий, которые, обеспечивая систематическое повторение лексики, одновременно обладают высоким мотивационным потенциалом, что является необходимым условием интенсификации учебного процесса.

Для начала, стоит отметить, что в современной лингводидактике принято различать активный и пассивный словарный запас обучающихся [13]. Под активным вокабуляром (от англ. *productive vocabulary*) понимается лексика, которой человек активно пользуется при построении устных и письменных высказываний. В то же время пассивный вокабуляр (от англ. *receptive vocabulary*) включает лексические единицы, которые учащийся узнаёт при чтении или аудировании, но не использует в собственной продуктивной речи [9]. Н. А. Шестакова и М. И. Бовкун-Саас отмечают, что недостаточный объём активного вокабуляра является одной из ключевых проблем, препятствующих успешному овладению иностранным языком [11]. Формирование лексического запаса представляет собой поэтапный процесс, при котором новые языковые единицы первоначально усваиваются на рецептивном уровне и лишь в ходе систематической практики закрепляются в продуктивном речевом опыте. Согласно экспериментальным исследованиям Е.И. Пассова [8], Л.Ю. Зиновьевой [5], Е.В. Ятаева [10], наблюдается обратный процесс, при котором ранее освоенные единицы переходят из активного запаса обратно в пассивный. Данный феномен обусловлен дефицитом ситуаций естественного коммуникативного употребления, а также недостаточной эффективностью методических подходов к семантизации и консолидации лексического материала.

Также следует отметить, что неотъемлемой составляющей успешного овладения иностранным языком является мотивация, которую по праву считают одним из ключевых факторов, стимулирующих активность учащихся и побуждающих их к достижению учебных целей. Как отмечает И. Н. Никифорова, именно высокий уровень мотивации превращает процесс изучения языка из рутинной обязанности в увлекательную деятельность, приносящую удовлетворение [6]. Это особенно важно в контексте активизации пассивного вокабуляра уровня HSK 4, когда учащиеся уже обладают определённым запасом знаний, но испытывают трудности с его использованием в спонтанной речи.

Эффективное поддержание учебной активности требует интеграции внутренних и внешних мотивационных механизмов [4]. Внутренняя мотивация формируется в ситуации, когда учебная деятельность воспринимается обучающимся как лично значимый и ценный процесс. Внешняя мотивация, в свою очередь, может быть обусловлена осознанием практической ценности расширения лексического запаса и перспективой его применения в реальных ситуациях коммуникации.

Дж. Келлер разработал модель ARCS, повышающую мотивацию в учебном процессе. Модель предполагает последовательную реализацию следующих стратегий [12]: «поддерживать любопытство (A), связывать материал с интересами учащихся (R), укреплять уверенность в успехе (C) и обеспечивать обратную связь (S)».

Стандартные методики закрепления лексического запаса, основанные на работе с учебными текстами и аудированием, часто воспринимаются обучающимися как рутинные, что приводит к снижению интереса и ослаблению учебной мотивации. Это создаёт потребность в новых подходах, которые были бы не менее эффективны для запоминания, но при этом поддерживали бы эмоциональную вовлечённость.

Одним из таких подходов является использование аутентичных видеоматериалов. Они позволяют создать на занятии условия, при которых учащиеся могут повторять и закреплять изученную лексику естественным образом. Как подчёркивается в работе Н.И. Никифоровой, «учащиеся должны осознавать

реальную необходимость достижения актуальных целей обучения» [6]. Интеграция в учебный процесс просмотра тематических эпизодов на языке-оригинале создаёт условия не только для пассивного распознавания усвоенных лексических единиц, но и для их активного использования в рамках коммуникативно-ориентированных видов деятельности, таких как проблемные дискуссии, интерактивные упражнения и ролевое моделирование речевых ситуаций [7]. Дидактическая ценность видеоматериалов заключается в их аутентичности и способности моделировать условия реальной коммуникации. Синтез аудиальной информации и визуального контекста, отражающего актуальные ситуации общения, формирует естественную среду для усвоения речевых паттернов. Данное качество приобретает особую значимость в формировании навыков спонтанной речи, поскольку материал в видео показывает эталонные образцы речевого поведения и предоставляет обучающимся аутентичные модели языкового употребления. Как отмечает И.М. Андреасян, интеграция аудиального и визуального каналов восприятия в видеоматериалах способствует не только росту учебной мотивации, но и обеспечивает более глубокое усвоение языковых единиц за счет полимодальной обработки информации [6, с. 220-221].

На сегодняшний день выделяют следующие основные категории учебного видео: видеозаписи этнографического характера, информационно-новостные сюжеты, научно-публицистические документальные фильмы, а также фрагменты художественных и анимационных фильмов и сериалов [3, с. 149]. Отбор видеоконтента для учебных целей требует соблюдения ряда дидактических критериев. К ним относятся [7]: соответствие языковой сложности материала уровню подготовки учащихся, релевантность и смысловая насыщенность содержания, адекватность жанра поставленным образовательным задачам, высокое техническое качество записи, насыщенность социокультурным и лингвострановедческим компонентом.

В качестве такого ресурса нами предлагается использование популярного анимационного сериала «Свинка Пеппа» на китайском языке. Его преимущество заключается в доступности языка, тематическом разнообразии и высокой эмоциональной привлекательности, что способствует усвоению устойчивых речевых конструкций и их последующему интегрированию в активную речь.

Данный материал позволяет организовать работу по усвоению и повторению лексических единиц уровня HSK4 в рамках тематических блоков, таких как «семья», «повседневные дела», «время года и погода», «еда и напитки», «виды спорта», «увлечения и интересы», «работа» и других. Благодаря многократному употреблению ключевой лексики в разнообразных коммуникативных ситуациях анимационного сериала, у учащихся происходит её естественное закрепление и переход из пассивного запаса в активный.

В целях демонстрации практической применимости анимационного сериала «Свинка Пеппа» (小猪佩奇) в качестве учебного материала для активизации пассивного словарного запаса уровня HSK 4, ниже представлен разработанный и апробированный план урока. Данный план наглядно иллюстрирует, как теоретические принципы, рассмотренные выше, реализуются в системе последовательных учебных заданий.

Тема урока: «长途旅行» (Длительное путешествие)

Уровень: HSK 4

Лексический фокус: транспорт, путешествие, семья, бытовые действия.

Материал: эпизод «火车长途旅行» мультсериала «小猪佩奇».

Структура урока построена по принципу поэтапного формирования речевых навыков и включает три основных блока:

Задание на предпросмотр:

1) Прочитайте цепочку слов и выражение, обращайтесь внимание на правильное произношение тонов:

火车, 长途旅行, 早餐, 出差, 乘客, 司机, 轨道, 护照, 国家, 混凝土, 床铺, 浴室, 按钮, 专家, 品质, 测试, 计算, 睡觉, 洗脸, 刷牙, 出示, 打扰, 抵达, 全速前进, 大发时间, 睡觉时间到了, 天亮了

2) Прочитав название видео «小猪沛琪。火车长途旅行», выскажите свои предположения о содержании серии мультфильма. Используйте данные паттерны, чтобы начать свою речь:

1) 从标题来看, 似乎...

2) 这似乎是一个关于...的故事.

3) 从标题的结构来看, 这很可能讲述了...

Задание при просмотре:

1) Подчеркните слова, которые вы услышите во время просмотра видео:

火车, 飞机, 早餐, 午餐, 护照, 票, 睡觉, 游泳, 混凝土, 音乐, 弟弟, 姐姐, 司机, 老师, 刷牙, 做饭, 国王, 总统, 按钮, 窗户.

Задания после просмотра:

1) Прочитайте утверждения и отметьте, правда это (对), неправда (不对) или об этом не сказано в видео (没说).

1. 佩奇的爸爸出差是为了购买混凝土。(假)

2. 佩奇一家在火车上过夜。(真)

3. 火车上有带淋浴和卫生间的单独房间。(真)

4. 火车偏离了轨道并迷路了。(假)

5. 佩奇的爸爸在另一个国家作为混凝土专家非常有名。(真)

6. 阿方索国王也想要咖啡和橙汁两种饮料。(真)

7. 猪妈妈在旅途中读了一本小说。(没说)

2) Вставьте подходящие фразы в пропуски в диалогах.

A. 会很无聊的

B. 求你了，带我们去吧

C. 我们全速前进

D. 你要来杯咖啡还是来杯橙汁

E. 我的工作已经完成了

1. 爸爸：我需要去出差。

佩奇：我们可以和你一起去吗？

爸爸：我是去工作。_____ (A)

佩奇：_____ (B)

2. 火车司机：请上车。_____ (C)

3. 乘务员：早上好。_____ (D)

爸爸：我两种都要，谢谢。

4. 爸爸：混凝土的质量非常好。

国王：太好了！

爸爸：_____ (E)。现在我们可以坐火车回家了。

3) Объединитесь в пары. Проведите диалог в формате интервью:

Ученик А выступает в роли журналиста и задаёт вопросы о поездке.

Ученик Б выбирает роль Пеппы или Джорджа и отвечает на вопросы от их лица, используя информацию из видео и предложенные слова-подсказки.

После завершения диалога поменяйтесь ролями и проведите интервью ещё раз.

1. 长途火车旅行感觉怎么样？

2. 在火车上睡觉舒服吗？魔法床铺是什么样的？

3. 路上最难忘的事情是什么？

4. 你对爸爸的工作有什么新的了解？

5. 你还会想再坐长途火车吗？

Литература:

1. Андреасян И. М., Бабинская П. К., Леонтьева Т. П., Будько А. Ф., Чепик И. В. Практический курс методики преподавания иностранных языков / под общ. ред. И. М. Андреасян. Мн.: ТетраСистемс, 2009. 228 с.
2. Бим И. Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей // Иностранные языки в школе. 2010. № 1. С. 31-33. 9
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Английский язык, 2009. 156 с. 8
4. Гайнутдинова Е. В. Внешняя и внутренняя обусловленность мотивации // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2015. №4 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vneshnyaya-i-vnutrennyaya-obuslovlennost-motivatsii> (дата обращения: 28.11.2025).
5. Зиновьева Л.Ю. Анализ проблемы освоения иноязычной лексики применительно к образовательному процессу технического вуза: сборник трудов. — Москва: Директ-Медиа, 2014. — 91 с. 5/4
6. Никифорова Ирина Николаевна Роль мотивационных аспектов при изучении иностранного языка // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. 2023. №3 (7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-motivatsionnyh-aspektov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 28.11.2025).
7. Никшикова Лана Юрьевна, Фирсова Анна Михайловна Содержательный аспект применения видеоматериалов как методического средства развития коммуникативной компетенции обучающихся при изучении английского языка // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhatelnyy-aspekt-primeneniya-videomaterialov-kak-metodicheskogo-sredstva-razvitiya-kommunikativnoy-kompetentsii> (дата обращения: 28.11.2025).
8. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — Москва: Русский язык, 1989. — 276 с. 5/3
9. Шестакова Надежда Александровна, Бовкун-Саасс Мария Ивановна Способы развития коммуникативной компетенции студентов технических направлений подготовки посредством активизации пассивного вокабуляра // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-razvitiya-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-tehnicheskikh-napravleniy-podgotovki-posredstvom-aktivizatsii-passivnogo> (дата обращения: 29.11.2025).
10. Ятаева Е.В. Электронный учебный словарь как средство развития учебной иноязычно-лексической компетенции // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2016. — № 10. — С. 135–140. 5/5
11. Faraj A.K.A. Effective strategies for turning receptive vocabulary into productive vocabulary in EFL context // Journal of Education and Practice. — 2015. — Т. 6, № 27. — С. 10–19. — URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077387.pdf> (accessed: 07.04.2025). 5,2
12. Keller J. M. (2013) Motivational design of instructions. In C.M. Reigeluth (Ed.), instructional-design theories and models: an overview of their current status. Hillsdale, NJ. 3
13. Zhou S. Comparing receptive and productive academic vocabulary knowledge of Chinese EFL learners // Asian Social Science. — 2010. — Т. 6, № 10. — С. 14–19. — URL: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/6313> (accessed: 07.04.2025). 6

Захарова Ю.П.

магистрант

ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева»

Zakharova Yu.P.

Master's student

Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev

ДИСКАЛЬКУЛИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОРРЕЛЯТЫ И МОДЕЛИ РАННЕГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема дискалькулии — специфического нарушения математических навыков у детей младшего школьного возраста. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований раскрываются нейропсихологические механизмы формирования числового мышления, выделяются зоны мозга, участвующие в математической деятельности (внутриутробная борозда, префронтальная кора). Автор обосновывает необходимость раннего выявления дискалькулии и предлагает модель комплексного сопровождения в условиях инклюзивного образования, включающую нейропсихологическую диагностику, индивидуализацию обучения и мультисенсорные коррекционные технологии. Подчеркивается важность перехода от оценки знаний к пониманию причин неуспеваемости. Материалы статьи адресованы педагогам, психологам, специалистам по инклюзивному образованию.

Ключевые слова: дискалькулия, младший школьный возраст, нейропсихологические корреляты, инклюзивное образование, числовое мышление, индивидуальный образовательный маршрут, нейропластичность.

DYSCALCULIA IN PRIMARY SCHOOL AGE: NEUROPSYCHOLOGICAL CORRELATES AND MODELS OF EARLY SUPPORT IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. This article examines dyscalculia, a specific mathematical skill disorder in primary school-aged children. Based on an analysis of domestic and international research, the neuropsychological mechanisms underlying the development of numerical thinking are revealed, and the brain regions involved in mathematical activity (the intraparietal sulcus and prefrontal cortex) are identified. The author substantiates the need for early detection of dyscalculia and proposes a comprehensive support model in inclusive education settings, including neuropsychological diagnostics, individualized learning, and multisensory intervention technologies. The importance of moving beyond knowledge assessment to understanding the causes of academic failure is emphasized. The article is intended for educators, psychologists, and inclusive education specialists.

Keywords: dyscalculia, primary school age, neuropsychological correlates, inclusive education, numerical reasoning, individualized educational pathway, neuroplasticity.

Одной из актуальных проблем современной начальной школы является рост числа детей с трудностями в усвоении математики. Среди них особое место занимает дискалькулия — стойкое, специфическое нарушение способности к выполнению арифметических операций, не обусловленное дефектами интеллекта, слуха, зрения или недостаточной образовательной подготовкой [1, с. 3]. По данным исследований, дискалькулия встречается у 3–7 % детей, что сопоставимо с

распространённостью дислексии [8, с. 136]. Несмотря на это, в российской практике дискалькулия часто остаётся «невидимой» — ошибки в счёте списываются на невнимательность, лень или низкую мотивацию. Между тем, современные нейронаучные данные показывают, что за трудностями в математике могут стоять глубинные нейропсихологические причины, требующие специализированного подхода [7, с. 12].

Цель данной статьи — раскрыть нейропсихологические основы дискалькулии и предложить модель раннего сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

1. Нейропсихологические корреляты дискалькулии.

Способность к математике — не врождённый талант, а сложная когнитивная функция, опирающаяся на взаимодействие нескольких нейропсихологических систем. Согласно исследованиям Б. Буттерворта, С. Дехаена и их коллег, ключевую роль в числовом мышлении играет внутритеменная борозда (intra-parietal sulcus — IPS), расположенная в теменной доле коры головного мозга [8, с. 136]. Эта зона отвечает за восприятие количества («числовое чувство»), сравнение чисел, оценку размеров и расстояний. У детей с дискалькулией наблюдается сниженная активность IPS, что проявляется в трудностях соотнесения числа и количества, понимания состава числа, ориентации на числовой прямой [5, с. 57].

Кроме того, в формировании математических навыков участвуют:

- Префронтальная кора — отвечает за контроль внимания, рабочую память, планирование и способность подавлять импульсивные реакции. У детей с дискалькулией часто выявляются слабости в рабочей памяти, что мешает удерживать промежуточные результаты при решении задач [7, с. 175].
- Височные области — обеспечивают вербальное кодирование чисел и хранение математических фактов в долговременной памяти. При вербальной дискалькулии ребёнок может путать названия чисел или не помнить таблицу умножения, несмотря на многократные повторения [1, с. 92].
- Затылочные и теменно-затылочные зоны — отвечают за зрительное восприятие цифр и символов. При нарушениях в этих областях возникают графические ошибки: зеркальное написание цифр («2» вместо «5»), путаница между похожими символами («6» и «9») [3, с. 25].
- Сенсомоторные зоны — участвуют в физическом счёте, манипуляции предметами, письме. При их дисфункции дети испытывают трудности с подсчётом на пальцах, использованием счётных палочек или правильным написанием цифр [7, с. 175].

Выделяют несколько форм дискалькулии, каждая из которых связана с нарушением определённой когнитивной функции:

1. Вербальная дискалькулия — трудности в назывании чисел и математических терминов [7, с. 23].
2. Практическая (апраксическая) — неумение оперировать предметами при счёте [7, с. 24].
3. Графическая — ошибки в записи цифр и математических символов [7, с. 25].
4. Идеогностическая — невозможность понять состав числа, представить его как сумму (например, $7 = 5 + 2$) [1, с. 112].
5. Операциональная — сложности с выполнением арифметических действий, особенно в столбик [7, с. 26].

2. Диагностика дискалькулии в начальной школе.

Ранняя диагностика — ключ к эффективной коррекции. Уже в 1–2 классе можно выявить тревожные сигналы:

- Затруднения при пересчёте предметов (пропускает, пересчитывает дважды) [2, с. 45].
- Зависимость от пальцев даже при простых операциях ($2 + 3$) [7, с. 51].
- Неспособность запомнить состав числа до 10 [2, с. 52].
- Частые ошибки при записи цифр («2» вместо «5», «6» вместо «9») [7, с. 63].
- Отсутствие понимания смысла арифметических действий (например, не понимает, что

«сложить» — значит объединить, «вычесть» — убрать) [6, с. 145].

Для диагностики рекомендуется использовать комплексный подход, включающий:

1. Наблюдение за учебной деятельностью: как ребёнок считает, реагирует на ошибки, использует визуальные опоры [4, с. 23].

2. Психодиагностические методики: «Числовые ряды», «Счёт в уме», «Числовая прямая», «Нарисуй число» [2, с. 67].

3. Нейропсихологическую оценку: исследование внимания, памяти (особенно рабочей), пространственного восприятия, сенсомоторики, темпа обработки информации [7, с. 47].

Особое значение имеет дифференциация дискалькулии и общего отставания в обучении. В первом случае ребёнок может успешно справляться с чтением, письмом, окружающим миром, но испытывает стойкие, избирательные трудности именно в математике. Это указывает на специфическое нарушение, а не на низкий уровень интеллекта или недостаток усилий [6, с. 8].

3. Модель раннего сопровождения в условиях инклюзивного образования.

Для эффективной поддержки детей с дискалькулией предложена многоуровневая модель сопровождения, реализуемая в общеобразовательной школе:

Этап 1. Скрининг и выявление.

Проведение диагностического минимума в 1 классе (сентябрь–октябрь). Используются короткие стандартизированные тесты: определение состава числа, счёт до 20, ориентация на числовой прямой. На основе результатов формируется «группа риска» [2, с. 89].

Этап 2. Нейропсихологическая диагностика.

Глубокая оценка когнитивных процессов. Составление нейропсихологического профиля ребёнка: выявляются сильные и слабые звенья, определяется форма дискалькулии [7, с. 12].

Этап 3. Разработка индивидуального образовательного маршрута (ИОМ).

Адаптация учебных заданий:

1. Увеличение визуальной опоры (таблицы, схемы, цветовое кодирование) [1, с. 145].
2. Использование манипулятивов (счётные палочки, фишки, числовые оси) [2, с. 102].
3. Пошаговое объяснение действий с опорой на речь и жесты [7, с. 88].
4. Уменьшение объёма заданий, увеличение времени на выполнение [6, с. 212].
5. Исключение многозадачности (например, не просить одновременно решить пример и красиво его записать) [4, с. 26].

В ИОМ включаются коррекционные занятия с психологом или дефектологом 1–2 раза в неделю [7, с. 55].

Этап 4. Мультисенсорная коррекция.

Упражнения, вовлекающие зрительный, слуховой, двигательный и тактильный анализаторы:

- Рисование цифр в воздухе с проговариванием [2, с. 112].
- Счёт с опорой на движение (шаги, хлопки) [2, с. 115].
- Игры с числовыми карточками, домино, лото [2, с. 118].
- Работа с интерактивными приложениями (например, «Математика с Алисой», «Учи.ру») [4, с. 51].

Этап 5. Работа с родителями.

Проведение консультаций, разъяснение природы дискалькулии. Родителям важно понимать: их ребёнок не «ленивый» и не «глупый», а просто мыслит иначе. Даются рекомендации:

- Не заставлять «считать быстро» [2, с. 120].
- Использовать повседневные ситуации (счёт шагов, игрушки, деньги) [2, с. 121].
- Хвалить за усилия, а не за результат [4, с. 28].
- Избегать сравнений с другими детьми [7, с. 168].

4. Педагогические и институциональные вызовы.

Внедрение подобной модели в практику массовой школы сталкивается с рядом вызовов. Во-первых, нехватка квалифицированных специалистов — нейропсихологов, дефектологов, педагогов с подготовкой в области специальной психологии [6, с. 8]. Во-вторых, отсутствие единых диагностических протоколов и критериев выявления дискалькулии в российских образовательных стандартах. В-третьих, ограниченность времени учителя, который вынужден работать с классом из 25–30 детей и не всегда может уделить внимание каждому [4, с. 25]. Однако эти барьеры преодолимы. Важным шагом может стать включение модулей по дискалькулии в программы переподготовки учителей начальных классов, а также создание школьных психолого-педагогических служб, способных оперативно реагировать на запросы. Кроме того, цифровые технологии открывают новые возможности: онлайн-платформы, адаптивные тренажёры, приложения с обратной связью могут стать частью индивидуальной поддержки [4, с. 54].

Таким образом, дискалькулия — не признак низкого интеллекта и не следствие лени. Это специфическое нарушение, имеющее нейробиологическую основу, требующее квалифицированного подхода [1, с. 3]. Использование нейропсихологических знаний позволяет перейти от оценки ошибок к пониманию их причин. Предложенная модель раннего сопровождения способствует созданию доступной и поддерживающей образовательной среды, соответствующей принципам инклюзивного образования. Внедрение таких практик в массовую школу — важный шаг к справедливому и персонализированному обучению, где каждый ребёнок имеет право на успех [2, с. 127].

Поддержка детей с дискалькулией — это не только педагогическая, но и этическая задача. Успешное обучение математике формирует у ребёнка уверенность в себе, мотивацию к учёбе и познавательную активность. Своевременное выявление и сопровождение позволяют не просто «догнать программу», а сформировать устойчивые математические представления, необходимые для дальнейшего обучения и жизни. Инклюзивная школа должна быть готова к разнообразию способов мышления и учиться видеть не ошибки, а особенности [7, с. 175].

Литература:

1. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина. — СПб.: Питер, 2008. — 320 с.
2. Баряева, Л. Б. Профилактика и коррекция дискалькулии у детей: учебное пособие / Л. Б. Баряева, С. Ю. Кондратьева, Л. В. Лопатина. — СПб.: Центр коррекционной помощи проф. Л. Б. Баряевой, 2015. — 127 с.
3. Дробинская, А. О. Дети с трудностями в обучении (к вопросу об этиопатогенезе) / А. О. Дробинская, М. Н. Фишман // Дефектология. — 1996. — № 5. — С. 22–28.
4. Заваденко, Н. Н. Школьная дезадаптация: психоневрологические и нейропсихологические исследования / Н. Н. Заваденко, А. С. Петрухин, Н. Г. Манелис и др. // Вопросы психологии. — 1999. — № 4. — С. 21–28.

5. Иванова, Т. А. Дидактические условия развития математической речи школьников / Т. А. Иванова, А. С. Горчаков // Ярославский педагогический вестник. — 2010. — № 4. — Т. II. — С. 55–59.
6. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах / Н. Б. Истомина. — 3-е изд., стер. — М.: Академия, 2000. — 288 с.
7. Лалаева, Р. И. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников / Р. И. Лалаева, А. Гермаковска. — СПб.: СОЮЗ, 2005. — 175 с.
8. Новоторцева, Н. В. Коррекционная педагогика и специальная психология: словарь / Н. В. Новоторцева. — 4-е изд., перераб. и доп. — СПб.: КАРО, 2006. — 136 с.

Карпенко Е.В.

магистрант

АНО ВО «Московский международный университет»

Бескова Т.В.

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры психологии и педагогики

АНО ВО «Московский международный университет»

Karpenko E.V.

Master's student

Moscow International University

Beskova T.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy

Moscow International University

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ПОДРОСТКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема влияния компьютерной зависимости на эмоциональное развитие подростков. Анализируются основные проявления этого влияния, включая рост тревожности, депрессивные состояния, снижение самооценки и развитие поведенческих трудностей. Представлены теоретические подходы к пониманию механизмов формирования зависимости в подростковом возрасте. В качестве путей решения проблемы предлагаются комплексные меры психолого-педагогической коррекции и профилактики, направленные на гармонизацию эмоциональной сферы и развитие навыков здорового взаимодействия с цифровыми технологиями.

Ключевые слова: компьютерная зависимость, интернет-зависимость, подростковый возраст, эмоциональная сфера, тревожность, депрессия, самооценка, профилактика, психологическая коррекция.

THE IMPACT OF COMPUTER ADDICTION ON THE EMOTIONAL Sphere OF ADOLESCENTS: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Abstract. This article examines the pressing issue of the impact of computer addiction on the emotional development of adolescents. The main manifestations of this impact are analyzed, including increased anxiety, depressive states, decreased self-esteem, and the development of behavioral difficulties. Theoretical approaches to understanding the mechanisms of addiction development in adolescence are presented. Comprehensive psychological and pedagogical interventions and preventative measures aimed at harmonizing the emotional sphere and developing skills for healthy interaction with digital technologies are proposed as solutions.

Keywords: computer addiction, internet addiction, adolescence, emotional sphere, anxiety, depression, self-esteem, prevention, psychological intervention.

В эпоху повсеместной цифровизации и доступности информационных технологий проблема компьютерной зависимости приобретает особую остроту, особенно в подростковой среде. Подростки, в силу возрастных психологических особенностей, таких как эмоциональная лабильность, поиск

идентичности и потребность в социальном признании, представляют собой наиболее уязвимую группу для формирования аддиктивного поведения. [1, с. 3] Чрезмерное увлечение компьютерными играми, социальными сетями и бесцельным веб-серфингом может оказывать деструктивное влияние на неокрепшую психику, в первую очередь, на эмоциональную сферу. Данная статья посвящена анализу общих проблем, возникающих в эмоциональной сфере подростков под влиянием компьютерной зависимости, и рассмотрению путей их решения на основе комплексного подхода.

Компьютерная зависимость, или кибераддикция, определяется как навязчивое, неконтролируемое желание проводить время за компьютером, которое приводит к дезадаптации в социальной, учебной и семейной сферах. [2, с. 43] Механизм ее формирования у подростков сложен и многогранен. Виртуальная реальность предоставляет подростку возможность уйти от реальных проблем, компенсировать неудачи в общении со сверстниками и родителями, а также реализовать потребности, которые не находят удовлетворения в реальной жизни. [3] В онлайн-играх и социальных сетях подросток может экспериментировать со своей идентичностью, создавать идеализированный образ "Я", получать быстрое подкрепление и ощущение успеха, что способствует закреплению аддиктивного поведения.

Многочисленные исследования подтверждают негативное влияние интернет-зависимости на психическое здоровье и развитие подростков, связывая ее с повышенной тревожностью, депрессией, суицидальными мыслями и поведенческими проблемами. [4, с. 166] Подростки с признаками киберзависимости часто демонстрируют заниженную самооценку, что свидетельствует о формировании негативного самовосприятия под влиянием чрезмерного пребывания в социальных сетях.

Эмоциональная сфера зависимого подростка претерпевает значительные изменения. Наблюдается сужение круга интересов, эмоциональное уплощение, когда радость и яркие переживания связываются исключительно с виртуальным миром. В отрыве от компьютера подросток может испытывать раздражительность, апатию, тревогу и даже агрессию – симптомы, схожие с синдромом отмены при химических зависимостях. Постепенно теряются навыки "живого" общения: снижается способность к эмпатии, распознаванию невербальных сигналов и построению глубоких, доверительных отношений в реальном мире. [3]

Систематическое и чрезмерное использование компьютера приводит к комплексу взаимосвязанных проблем в эмоциональной сфере подростка. Одной из наиболее распространенных является рост уровня тревожности. Постоянное нахождение в информационном потоке, сравнение себя с "успешными" образами в социальных сетях, страх "выпасть" из онлайн-жизни создают хроническое напряжение и беспокойство.

Другой серьезной проблемой являются депрессивные состояния. Уход в виртуальный мир часто служит способом избежать реальных трудностей и негативных переживаний. Однако это лишь временное облегчение, которое в долгосрочной перспективе усугубляет подавленное состояние, чувство одиночества и социальной изоляции. Исследования показывают, что чрезмерное увлечение компьютерными играми может приводить к эмоциональной неустойчивости, вспыльчивости и раздражительности.

Нарушения в сфере самооценки также являются характерным следствием компьютерной зависимости. С одной стороны, виртуальный мир позволяет подростку достигать успехов и получать признание, что может временно повышать его самооценку. С другой стороны, зависимость от внешнего одобрения в виде "лайков" и комментариев делает самооценку крайне нестабильной и зависимой. Неудачи в онлайн-играх или недостаток внимания в социальных сетях могут приводить к резкому падению самооценки и чувству собственной неполноценности.

Для наглядности представим основные эмоциональные и поведенческие индикаторы компьютерной зависимости у подростков в виде таблицы.

Таблица 1. Эмоциональные и поведенческие индикаторы компьютерной зависимости у подростков

Сфера проявления	Индикаторы
Эмоциональная сфера	Повышенная тревожность, раздражительность, вспыльчивость при невозможности быть за компьютером; резкие перепады настроения; депрессивные состояния, апатия; эйфория во время пребывания в сети; снижение способности к эмпатии.[2]
Поведенческая сфера	сфера Увеличение времени, проводимого за компьютером, в ущерб учебе, сну, общению; пренебрежение домашними обязанностями и личной гигиеной; ложь относительно времени, проведенного в сети; сужение круга реальных друзей и интересов; агрессивное поведение в ответ на попытки ограничить время за компьютером.[4, с.167]
Когнитивная сфера	Снижение успеваемости, трудности с концентрацией внимания; навязчивые мысли о компьютерных играх или социальных сетях; поверхностное восприятие информации.
Социальная сфера	Потеря интереса к реальному общению, предпочтение виртуальных друзей; конфликты с родителями и сверстниками; социальная изоляция.[3]

Решение проблемы компьютерной зависимости у подростков требует комплексного и системного подхода, включающего усилия семьи, школы и, при необходимости, специалистов-психологов. Важно понимать, что полный запрет на использование гаджетов в современном мире не только неэффективен, но и может вызвать у подростка еще большее сопротивление и отчуждение. [2] Ключевой задачей является формирование у подростка навыков самоконтроля и здорового, осознанного использования цифровых технологий.

Профилактическая работа должна начинаться задолго до появления выраженных признаков зависимости. Важно выстраивать с детьми теплые, доверительные отношения, участвовать в их жизни, интересоваться их проблемами и переживаниями. [3] Это поможет снизить потребность подростка уходить от реальности в виртуальный мир.

Таблица 2. Основные направления профилактики и коррекции компьютерной зависимости

Направление работы	Содержание
Семейное консультирование и просвещение	Информирование родителей о признаках и последствиях зависимости. Помощь в выстраивании гармоничных детско-родительских отношений, установлении четких правил пользования гаджетами.
Развитие эмоционального интеллекта	Обучение подростков распознаванию и управлению собственными эмоциями, развитие эмпатии, навыков конструктивного решения конфликтов. Это снижает потребность в "эмоциональной разрядке" через компьютерные игры.
Формирование альтернативных интересов	Вовлечение подростков в занятия спортом, творчеством, общественной деятельностью.[2] Наличие хобби в реальной жизни помогает расширить круг общения и источников положительных эмоций.

Развитие коммуникативных навыков	Проведение тренингов общения, направленных на развитие уверенности в себе, умения устанавливать и поддерживать дружеские контакты в реальном мире.
Когнитивно-поведенческая терапия	Работа с иррациональными установками подростка, связанными с виртуальным миром. Формирование навыков самоконтроля и управления временем.

Важным аспектом является помощь подростку в решении его психологических проблем, которые могут лежать в основе зависимости: неуверенность в себе, трудности в общении, школьная неуспеваемость. [5, с.117] Необходимо помочь ему найти альтернативные, здоровые способы самоутверждения и получения признания. Например, успехи в спорте или творчестве могут стать полноценной заменой достижениям в виртуальном мире. [3]

В случаях, когда зависимость приобретает выраженный характер, необходимо обращение к специалисту – психологу или психотерапевту. Современные методы психотерапии позволяют выявить глубинные причины аддиктивного поведения и разработать индивидуальную программу коррекции, направленную на восстановление эмоционального баланса и социальной адаптации подростка.

Влияние компьютерной зависимости на эмоциональную сферу подростка является серьезной междисциплинарной проблемой, требующей пристального внимания со стороны родителей, педагогов и психологов. Негативные последствия, такие как рост тревожности, депрессивные тенденции, нестабильность самооценки и социальная дезадаптация, могут существенно осложнить процесс личностного становления и вхождения во взрослую жизнь.

Решение данной проблемы видится не в запретительных мерах, а в комплексной, целенаправленной работе по формированию у подростков культуры осознанного и сбалансированного взаимодействия с цифровыми технологиями. Ключевыми направлениями этой работы являются гармонизация семейных отношений, развитие эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков, а также помощь в поиске и реализации интересов в реальном, а не виртуальном мире. Только такой подход позволит минимизировать риски компьютерной зависимости и обеспечить полноценное эмоциональное и личностное развитие подрастающего поколения в условиях современного информационного общества.

Литература:

1. Как помочь подростку справиться с компьютерной зависимостью / УЗ «Могилевская центральная поликлиника». – Могилев, [б. г.]. – URL: <https://mogcp.by/informatsiya/stati/82-stati/> (дата обращения: 27.10.2025). – Текст: электронный.
2. Компьютерная зависимость у подростков: признаки и что делать родителям // Фоксфорд.Медиа: [сайт]. – [Б. м.], [б. г.]. – URL: <https://media.foxford.ru/internet-addiction/> (дата обращения: 27.10.2025). – Текст: электронный.
3. Профилактика компьютерной и игровой зависимости детей и подростков / Управление по вопросам семьи и детства администрации муниципального образования город Краснодар // Администрация и городская Дума Краснодара: официальный интернет-портал. – Краснодар, [б. г.]. – URL: <https://krd.ru/> (дата обращения: 27.10.2025). – Текст: электронный.
4. Хазова, С. А. Коммуникативные трудности подростков с признаками игровой компьютерной зависимости / С. А. Хазова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19, № 3. – С. 165–168. – Текст: непосредственный.

5. Юшкевич, Е. П. Влияние компьютерных игр на эмоционально-волевую сферу подростков / Е. П. Юшкевич, А. К. Есентаева // Вестник науки. – 2023. – Т. 1, № 2 (59). – С. 116–121. – Текст: непосредственный.

Пронтеева О.С.

студент

кафедра психологии детства

Институт педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова»

Pronteeva O.S.

Student

Department of Childhood Psychology

Institute of Pedagogy and Psychology

Dorzhi Banzarov Buryat State University

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЯСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Одной из главных задач современного общества является воспитание подрастающего поколения, в котором первоствепенное место отведено формированию нравственного представления у детей. В данной статье будут рассмотрены особенности развития ребенка старшего дошкольного возраста, а также обосновано формирование нравственных представлений у детей в проектной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, нравственные представления, воспитание, старший дошкольный возраст, воспитательная работа, методы.

DEVELOPING MORAL CONCEPTS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN THROUGH PROJECT-BASED ACTIVITIES

Abstract. One of the main tasks of modern society is the upbringing of the younger generation, in which the development of moral concepts in children is a top priority. This article will examine the developmental characteristics of older preschool children and provide a rationale for developing moral concepts in children through project-based activities.

Keywords: project-based activities, moral concepts, education, older preschool age, educational work, methods.

Старший дошкольный возраст является одним из важнейших этапов формирования личности человека. Однако, кризис 6-7 лет у детей имеет характерные черты, которые проявляются импульсивностью, желанием действовать быстро и незамедлительно. Зачастую у детей в данном возрасте проявляется упрямство и капризность, что представляет собой своеобразную форму протеста против требований со стороны взрослых. Старший дошкольный возраст характеризуется ростом физической выносливости и работоспособности, но данная особенность весьма относительная, в связи с чем, для данного возвратного периода присуща повышенная утомляемость, эмоциональная чувствительность и ранимость [2]. В этот период важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, развивать навыки саморегуляции и поддерживать положительный эмоциональный настрой для гармоничного развития личности.

Воспитатели детских садов знают, что работоспособность детей через 20-25 минут занятий значительно снижается, дети старшего дошкольного возраста устают при посещении группы, а также им эмоционально тяжело после шумных игр, требующих активного включения. Психология детей старшего дошкольного возраста включает в себя такие понятия, как половая принадлежность и потребность быть замеченным взрослыми, а также учитывают такие составляющие, как развитие творческих способностей, формирование самооценки и самосознания. В данный возрастной период складываются этические и нравственные представления ребёнка, а также происходит активное взросление его социального и личностного развития, развивается нравственная саморегуляция и формируются первые представления о мире и себе. [1].

Стоит отметить, что на развитие ребенка помимо заложенных его способностей влияет целенаправленное педагогическое воздействие, а также воспитание, которое всегда носит целенаправленный и организованный характер, эффективность которого зависит от формирования нравственных представлений его деятельности: познавательной, игровой, трудовой, художественной, учебной и проектной, которая представляет собой индивидуальную или групповую деятельность, направленную на решение задач, значимых для участников проекта. Каждая проектная деятельность характеризуется целью, потребностью, мотивами, действиями и результатом, и, для того, чтобы ребенок овладел всеми компонентами проектной деятельности, ему необходима помощь воспитателя, а также создание условий, способствующих развитию инициативности, коммуникабельности и ответственности у детей, что способствует формированию комплексных личностных качеств.

Таким образом, на основе активного восприятия ребенка происходит самовыражение его к самому себе, которое воздействует на его ценностные ориентации в процессе усвоения нравственных качеств и поведения. Многие воспитатели и психологи называют старший дошкольный возраст «особенным периодом», поскольку ребенок впервые начинает заниматься подготовительной к обучению деятельностью, в которую и входит проектная работа, которая представляет собой познавательную деятельность, в основе которой лежит комплекс действий, организованный воспитателем ДОУ, направленный для развития ребёнка и его активности, в процессе которой ребёнок познаёт окружающий мир и воплощает новые знания в реальность и жизнь. В этот важный период формируется интерес к самостоятельной деятельности, развивается мышление, инициативность и социальные навыки, что способствует полноценному личностному развитию и подготовке к будущему обучению.

Целью проектной деятельности является - развитие творческого мышления и познавательной активности. Проекты помогают находить информацию об интересующем объекте, применять свои знания для создания новых предметов, а также повышать самооценку ребёнка, где он ощущает себя важным в группе среди сверстников. Суть метода проекта заключается в мотивации у ребёнка интереса для достижения конкретной цели или решения конкретных задач, а также развития самостоятельности и ответственности в процессе работы над проектом. Среди видов проектной деятельности, применяемой в ДОУ следует отметить:

- исследовательско-творческие. Дети проявляют творческую активность и экспериментируют, а затем результаты оформляют в виде какого-либо проекта или дизайна;
- ролево-игровые. Дети входят в образ персонажей и решают поставленные игрой или сюжетом задачи;
- информационно-практико-ориентированные. Дети реализуют собранную в результате проекта информацию, которую реализуют, ориентируясь на общественные интересы;
- творческие. Дети реализуют творческие навыки посредством создания различных поделок, рисунков, постановок и других художественных работ, развивая воображение и эстетическое восприятие.

Творческой игры или детского праздника.

Таким образом, реализация проектной деятельности в ДООУ осуществляется в игровой форме с включением детей в различные виды творческой деятельности - в прямом контакте с различными объектами социальной среды (экскурсии, встречи, игры на объектах, полезные дела). Стоит отметить, что проектная деятельность представляет собой эффективное для успешного и продуктивного формирования нравственных представлений у детей средство, в процессе которого происходит взаимосвязь и интеграция между разными видами игровой, двигательной, познавательной, коммуникативной и художественной деятельностью, что позволяет развивать у ребёнка нравственные качества, умения, навыки, ценности и мотивацию.

В связи с чем, для успешно сформированной проектной работы, воспитателю следует создавать необходимые условия для организации проектной деятельности и, этому может служить специально организованные игровые занятия или творческие мероприятия [3]. Перед педагогами стоит главная задача работы с детьми - создание наилучших условий для раскрытия их потенциала и реализации у них индивидуальных возможностей. Таким образом, ребенок в старшем дошкольном возрасте словно «губка» воспринимает информацию, в связи с чем, для формирования нравственных представлений необходимо создавать все необходимые условия, которые направлены, прежде всего, на развитие нравственных чувств и поведения в соответствии с принципами морали. Формирование нравственных представлений представляется как один из итогов нравственного воспитания, где обобщённые образы представлены в виде нравственных норм, критерий правильного отношения к окружающим и себе, и, важным условием формирования нравственных представлений среди старших дошкольников является деятельность, направленная на раскрытие у детей нравственных и моральных качеств, а также воспитание доброты, честности и терпения. Важно подчеркнуть, что активное вовлечение детей в коллективные игры, творческие проекты и социальные практики способствует формированию у них чувства ответственности, эмпатии и уважения к окружающим.

Стоит отметить, что достижение высоких показателей воспитательной работы по формированию нравственных качеств у детей дошкольного возраста возможно совершенствовать при использовании проектной деятельности, грамотное применение которой является главным показателем нравственного поведения, которое подразумевает под собой мотивацию к совершенству, глубокие знания и навыки [4]. И, чтобы у детей были правильно сформированы нравственные представления необходимо в воспитательном процессе применять навыки педагогического мастерства, основанные на принципах профессионализма воспитательной работы (табл. 1).

Таблица 1. Педагогическое мастерство воспитательной работы формирования нравственных представлений

Методы	Направление
Использование различных методов	Приучение, воспитывающие ситуации, пример для подражания, беседа, разнообразие словесных методов
Личностно-ориентированная модель	Уважение, дружелюбие и доверительность создают наилучшие условия
Создание предметно-пространственной среды	Организация развивающей среды, которая способствует духовно-нравственному развитию дошкольников

Таким образом, педагогическое мастерство воспитательной работы зависит от того, насколько хорошо воспитатель выполняет свою работу, умеет находить подход к каждому ребёнку, а также организует проектную деятельность детского коллектива.

Подводя итог, можно сделать важный вывод, что старший дошкольный возраст представляет собой интенсивный период, в процессе которого происходит развитие познания ребёнка посредством формирования у него нравственных представлений, устойчивого нравственного поведения и нравственных чувств. Таким образом, именно старший дошкольный возраст детей является «благоприятным» для формирования нравственного представления периодом, поскольку в данном возрасте дети активно получают и накапливают знания о взаимоотношениях между людьми, и, именно нравственное воспитание детей, полученное посредством проектной деятельности, способствует формированию у них культуры, нравственности и морали.

Литература:

1. Дошкольная педагогика: учебно - методическое пособие / Е.А. Лобанова. – Балашов: Изд-во «Николаев», 2005. – 76 с.
2. Корепанова М.В., Харламова Е.В. Диагностика развития и воспитания дошкольников. – М., 2005. – 64 с.
3. Крылова Н.Б. Культурология образования. / Н.Б. Крылова //М. Народное образование, 2000. – С. 272.
4. Сластенин В.А. Методика воспитательной работы: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – С. 144.

Глюза М.А.

студент

кафедра педагогика и методика начального образования

ФГАОУ ВО «Северо-восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова»

e-mail: margaeryglyuza@yandex.ru

Меньшутина Е.А.

учитель начальных классов

ГБОУ Школа №1315

Glyuza M.A.

Student

Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education

North-Eastern Federal University name of M. K. Ammosov

Menshutina E.A.

primary school teacher

Secondary School No. 1315,

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема значимости воспитания духовно-нравственных качеств у современных учеников начальной школы, формирования и укрепления системы моральных и культурных ценностей. Описан реальный опыт воспитательной работы с младшими школьниками 1 – 4 классов, в том числе реализованный в волонтерской деятельности. Основой проведенной работы является опора на исторически сложившиеся духовные (православные) и культурные нормы, определяющие народный менталитет.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, младшие школьники, педагогический опыт.

THE FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL QUALITIES IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN AS AN INTEGRAL PART OF THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. This article examines the issue of the importance of fostering spiritual and moral qualities among contemporary primary school students, as well as the formation and reinforcement of a system of moral and cultural values. It describes real-life experience in educational work with pupils in grades 1–4, including activities carried out within volunteer programmes. The foundation of this work lies in adherence to historically established spiritual (Orthodox) and cultural norms that define the national mentality.

Keywords: spiritual and moral education, junior schoolchildren, pedagogical experience.

Формирование и развитие духовно-нравственных качеств у младших школьников является неотъемлемой частью современного образовательного процесса. Обучение должно соответствовать актуальным потребностям не только самих учащихся и общества, но и государства. Без воспитания определенных моральных и ценностных принципов невозможно заложить в подрастающем поколении истинное уважение к человеческой личности и жизни, правильные приоритеты, здоровое и полноценное

мировосприятие и самоощущение, привить глубокое чувство патриотизма, основанное на знании и понимании своей истории, культурного фона и предназначения.

Духовно-нравственное воспитание - это целенаправленный, многозадачный, кропотливый и внимательный педагогический труд, касающийся самого главного - личности и внутреннего мира ребенка. Недооценка данного направления работы способна привести к крайне негативным последствиям. Например, к неустойчивости психики детей в ситуациях морально-нравственного выбора, проблемам с самооценкой, несформированности внутреннего стержня и недостаточной силе воли, асоциальном мышлении и поведении, обособлению от гражданского общества и проч. К. Д. Ушинский отмечал: «Задача воспитания — пробудить внимание к духовной жизни <...> если наш воспитанник знает много, но интересуется пустыми интересами, если он ведет себя отлично, но в нем не пробуждено живое внимание к нравственному и прекрасному — вы не достигли цели воспитания» [4, с. 150]. В условиях быстро меняющегося мира и ускорения темпа жизни очень важно не упустить довольно краткий период воспитательных возможностей, который приходится на этап начального школьного обучения. Именно в младшем школьном возрасте закладываются наиболее глубокие мировоззренческие основы и паттерны поведения, базовые духовно-нравственные нормы и принципы, без которых невозможно дальнейшее развитие, усложнение и закрепление правильной ценностной системы детей, утверждение их внутреннего стержня.

В ходе многолетнего практического педагогического опыта и наблюдения за сменяющимися поколениями учащихся начальных классов было выявлено нарастание воспитательной проблематики. Во многом это обусловлено переходом к индивидуалистическому, потребительскому типу общественного устройства, что неизбежно вызывает пересмотр и смену ключевых приоритетов каждого отдельного человека. Тенденция ко все более легкому отказу от традиционных ценностей и духовно-нравственных ориентиров, как правило, в угоду личному комфорту и обогащению, представляет значимую образовательно-воспитательную проблему. Кравцов С. С., министр просвещения РФ, утверждает: «Для нас сегодня важно оградить всех наших детей от тех псевдоценностей, которые насаждаются западом. Мы никогда не допустим, чтобы ценности, разрушающие человека, были в нашей системе образования» [2]. Образование является главным институтом формирования личности и гражданина, оно стоит на первой линии между ребенком и окружающим его миром, соответственно, способно оказывать определяющее влияние. Помимо этого, значительную часть своего времени дети проводят именно в стенах образовательных учреждений и здесь же приобретают основной социальный и нравственный опыт.

Наиболее приоритетными задачами педагогической и воспитательной работы по формированию и развитию духовно-нравственных качеств у современных младших школьников мы видим следующие:

- 1) актуализация традиционных для населения России, исторически сложившихся моральных норм и жизненных ценностей, являющихся определяющими для народного менталитета и служащих залогом сохранения русской идентичности;
- 2) акцентирование на богатой истории страны и ее значительных культурных достижениях для воспитания глубокого и осознанного чувства патриотизма, основанного на знании и понимании исторического пути России;
- 3) сообщение и передача духовного опыта, соответствующего мировоззрения и самовосприятия на основе традиционной православной веры как универсальной нравственной опоры.

Для практического рассмотрения и решения предложенных задач нами была проведена долгосрочная внеурочная работа с учащимися 1 - 4 классов в формате еженедельных воскресных занятий с сентября 2024 по декабрь 2025 гг. В течение первого полугодия основная работа с детьми представляла

собой их теоретическое ознакомление с русской традиционной православной культурой, где особое внимание уделялось открытию новых понятий, анализу основополагающих принципов и нравственных качеств человека, предлагаемых в рамках соответствующего мировоззрения, изучению церковных праздников, их взаимосвязи и отражению в народном сознании.

На данном этапе нашим приоритетом было создать у детей устойчивое понимание того, что православная культура – это не пережиток прошлого, что вера и реальность имеют прямое сообщение между собой и оказывают взаимное влияние. Поэтому каждое наше занятие отражает это взаимовлияние, а именно: состоит из двух организованных частей. Приведем пример. Было составлено и проведено занятие на тему: «И как хотите, чтобы с вами поступали люди, так и вы поступайте с ними» [1]. Первоисточником данного высказывания, позднее ставшего «золотым правилом» этики, является одно из евангельских чтений. Раскрытие данного принципа было осуществлено с помощью словесных методов: чтения, рассказа, беседы и дискуссии с воспитанниками. Формат внеурочной деятельности позволяет выслушать каждого ребенка, вовремя направить его, при необходимости дать индивидуальный совет. Закрепление изученного евангельско-этического принципа было осуществлено в практической деятельности – рисовании в технике «монотипии». Данная художественная техника, как педагогический метод, обладает исключительной наглядностью, наилучшим образом демонстрирующей правдивость высказывания и прямую связь нравственного принципа с действительностью. Буквально, это техника «одного отпечатка», когда нарисованное на одной половине листа изображение с зеркальной точностью отпечатывается на второй его половине. Таким образом, дети на собственном опыте получают запоминающееся и очень четкое подтверждение тому, как их направленное действие возвращается к ним самим. Перенеся этот опыт на личные взаимоотношения, учащиеся формируют более осознанное и внимательное отношение к собственным словам и поступкам, особенно, адресованным другим людям.

Как уже было отмечено, особое внимание мы предлагаем уделять нравственной практике. Поэтому приблизительно со второго полугодия и по настоящее время большая часть нашей внеурочной деятельности стала посвящена формированию и развитию духовных навыков или «привычек». В первую очередь был поставлен акцент на межличностных отношениях детей, укреплению в них взаимного уважения, чувства единства, солидарности, сострадания, развитию умения радоваться добрыми делами. Наибольшую необходимость и воспитательную возможность мы определили в участии наших учеников в благотворительных и волонтерских мероприятиях, прежде всего, направленных на моральную поддержку солдат, принимающих участие в СВО (специальной военной операции).

Так, нами была проведена акция «От сердца к сердцу», в ходе которой воспитанники воскресных школ, совместно с родителями, и волонтеры города своими руками сшили ладанки для военнослужащих. К каждой ладанке прилагалось послание от сделавшего ее ребенка или взрослого с воодушевляющими пожеланиями, словами поддержки и сладкими гостинцами. Собранные и освященные ладанки были переданы в зону боевых действий. В ответ дети были приглашены волонтерами «Зов Севера» в свой штаб. Поскольку самими волонтерами была обозначена острая нехватка в детских рисунках и поделках, то перед походом в штаб нами были сделаны бумажные солдатики, у каждого на обратной стороне была надпись, например: «Ты сильный!», «Ты храбрый!», «Ты надежный!» и подобные. Наши ученики приняли участие в подготовке адресных посылок, плетении маскировочных сетей, изготовлении наборов «сухого» душа. Дети проявили искреннюю заинтересованность, услышали много уникальной информации, стали замечать радость в том, что ранее казалось простым и обыденным, ощутили свою сопричастность к большому, значимому, общему делу, задумались над настоящими ценностями. Некоторые фотографии с наших занятий можно увидеть ниже на рисунке 1.



Рисунок 1. Практическая часть занятий

За время работы количество учеников выросло от 6 до 17 человек. Данный показатель мы расцениваем как положительный и подтверждающий действительно имеющуюся потребность среди младших школьников и их родителей в проведении подобной педагогической и воспитательной работы с подрастающим поколением. Несмотря на значительный прирост в детском коллективе мы не наблюдаем увеличения конфликтных ситуаций в общении, так как заложенные и развиваемые морально-нравственные навыки учащихся помогают им доброжелательно относиться к новоприбывшим сверстникам, видеть в них не конкурентов, а соратников, извлекать пользу из расширения своего круга общения, воспринимать себя общностью, а не меньшинством.

Возвращаясь к вопросу положения духовно-нравственного воспитания в современном образовательном процессе, мы приходим к пониманию того, что духовно-нравственные качества являются не вспомогательным, а необходимым условием или даже основанием, без которого невозможно формирование устойчивой здоровой личности ребенка, соответственно – и всего общества. Такое же понимание отражено на уровне государства. Так, на открытии XXXI Международных Рождественских образовательных чтений «Глобальные вызовы современности и духовный выбор человека» президент РФ Владимир Путин выразил свое мнение, что «успешное движение России вперед, ее суверенитет и национальная безопасность напрямую зависят от сбережения нашей исторической памяти, духовных основ, нравственных ценностей, воспитания молодежи на высоких образцах патриотизма и гражданственности» [3].

Таким образом, признание значимости духовно-нравственного воспитания в современном российском образовании является залогом самосохранения и дальнейшего развития, что ставит перед педагогами глобальные цели и задачи, а также высокие требования к собственному профессионализму.

Литература:

1. Официальный сайт Русской Православной Церкви / Патриархия.ru. Режим доступа : <https://www.patriarchia.ru/bible/mf/7> (дата обращения : 28.11.2025)
2. Сергей Кравцов: «Мы никогда не допустим, чтобы ценности, разрушающие человека, были в нашей системе образования» / Минпросвещения России. Режим доступа : <https://edu.gov.ru/press/6987/sergey-kravcov-my-nikогда-ne-dopustim-chtoby-cennosti-razrushayushie-cheloveka-byli-v-nashey-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения : 28.11.2025)

3. Тематика духовно-нравственных ценностей может быть интегрирована в ряд предметов начальной школы / Минпросвещения России. Режим доступа : <https://edu.gov.ru/press/6464/tematika-duhovno-nravstvennyh-cennostey-mozhet-byt-integrirovana-v-ryad-predmetov-nachalnoy-shkoly/> (дата обращения : 28.11.2025)

4. Ушинский К., Д., Избранные труды: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М.: Дрофа, 2005. – 541 с.

Ян Цзинюй

аспирант

кафедра музыкального образования

ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

Yang Jingyu

Postgraduate student

Department of Music Education

Moscow State Institute of Culture

СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНЫХ МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Аннотация. Автор статьи обращается к проблеме межнациональной преемственности достижений российских ученых, методистов, дидактов и практиков общего (дошкольного и школьного) музыкального образования, которые могут расширить опыт представителей современной системы музыкального образования Китая. Исследование обосновывает эффективность современного российского нормативно-правового обеспечения, отражающего всю полноту и многоаспектность педагогических и социально-культурных задач и функций образования как института и системы, акцентирует внимание на значимости полидисциплинарных связей всех современных наук о человеке, выделяет актуальные и перспективные методологические подходы – антропоэкологический и холистический, позволяющие системно и целостно реализовать прогрессивные идеи о целях, функциях и возможностях современного музыкального образования.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкальное искусство, цели и задачи, функции и возможности, полидисциплинарные связи, антропоэкологический подход, холистический подход, нормативно-правовое обеспечение.

ACTUAL METHODOLOGICAL TOOLS FOR DESIGNING AND ORGANIZING EFFECTIVE MUSIC EDUCATION PROCESSES

Abstract. The author of the article addresses the problem of interethnic continuity of the achievements of Russian scientists, methodologists, didactics and practitioners of general (pre-school and school) music education, which can expand the experience of representatives of the modern system of music education in China. The study substantiates the effectiveness of modern Russian legal and regulatory framework, which reflects the fullness and multifaceted nature of pedagogical and socio-cultural tasks and functions of education as an institution and system. It emphasizes the importance of interdisciplinary connections between all modern human sciences and highlights relevant and promising methodological approaches, such as anthropological and holistic approaches, which allow for the systematic and holistic implementation of progressive ideas about the goals, functions, and possibilities of modern music education.

Keywords: music education, music art, goals and objectives, functions and opportunities, interdisciplinary connections, anthropoecological approach, holistic approach, legal support.

Музыкальное образование, как социальный институт, как сложная государственная система, состоящая в настоящее время во многих странах мира из нескольких структурообразующих элементов –

общего музыкального образования, факультативного музыкально-эстетического воспитания, а также профессионального начального (дополнительного) и среднего специального обучения, кроме специфических для музыкальной деятельности предметных педагогических целей и узкопрофильных компетенций, обеспечивающих успешное профессиональное развитие в музыкально-теоретическом и музыкально-исполнительском направлениях, характеризуется широчайшим спектром гуманитарных ценностей, социокультурных функций, потенциальных личностно-развивающих возможностей, эволюционных целей и, соответственно, существенно расширенным перечнем педагогических задач [1; 2].

В процессе изучения методологических, нормативно-правовых, теоретико-методических оснований прогрессивных мировых систем музыкального образования мы обнаружили, что в России на сегодняшний день данный перечень включает в себя не только педагогические задачи предметного (узкопрофильного) содержания, но и широкий спектр целей общеэстетического, полихудожественного, интеллектуального и креативно-творческого характера, а также целый ряд полидисциплинарных задач антропоэкологического характера, направленных на улучшение и сохранение здоровья обучающихся и воспитанников (во всем многообразии характеристик выносливости ими учебных нагрузок, эмоциональной и моральной бодрости, психологической адаптивности, активного функционирования физиологических систем организма, поддержания здорового образа жизни и т. д.) [3]. По нашему мнению, это связано с историческими процессами на национально-государственном уровне: благодаря интенсивному развитию научных исследований, связанных с государственной политикой в области национального здоровья, и логично последовавшей междисциплинарной интеграцией научных знаний о возможных путях решения проблем медицинского, биохимического, физиологического, психологического, демографического, социологического, природного и техногенного экологического характера, затрагивающих сферы жизни человека во всех ипостасях и проявлениях – как живого организма, как личности, как трудоспособного участника социальных коллективов, в 80-х годах XX столетия силами советских ученых (Б. Г. Ананьев, С. А. Дружилов, Г. С. Никифоров, В. П. Казначеев) была заложена методологическая и теоретическая основа антропоэкологии [4].

Очевидно, что данная интегративная научная дисциплина опиралась на результаты развития на протяжении десятилетий отдельных отраслей научного знания (вклад Д. Н. Анучина в становление концепции антропосферы, К. Э. Циолковского – в формирование идей антропо-космологического воспитания, И. А. Сикорского – в становление психологии здоровья, В. М. – Бехтерева, И. П. Павлова и др. – в развитие теории рефлексов и поведенческого анализа, П. К. Анохина – в исследование системно-функциональных закономерностей и т. д.) [5].

За последние полвека все прогрессивные результаты, имевшие прямое либо косвенное отношение к пополнению, систематизации и практическому применению научного знания о филогенезе человеческого общества и онтогенезе психических, физиологических и социальных процессов представителей различных возрастных категорий, естественным образом интегрировались в педагогику на теоретическом уровне, а в прикладных – методическом и организационно-коммуникативном – аспектах влияли на совершенствование учебного и воспитательного процессов в образовательных учреждениях различных ступеней и профилей (как, например, педагогическая система на основе здоровьесберегающих технологий В. Ф. Базарного; технологии инклюзивного образования в русле идей бихевиоризма и концепции прикладного анализа поведения и др.).

Все появлявшиеся на протяжении XX века антропо-ориентированные инновации, апробированные и внедренные в теорию, методику и практику дошкольного, школьного, коррекционного, профессионального и других структурных единиц сначала советского, а затем российского института

образования, логическим образом повлияли на запуск трансформационных процессов в сфере музыкального образования, расширение целей, векторов, областей использования средств и возможностей музыкального искусства также на дошкольном, массовом школьном, коррекционно-развивающем, профессионально-ориентированном уровнях [6]. Изменения интегративного характера коснулись дидактического, методического, технологического содержания моделей взаимодействия всех участников музыкально-образовательных процессов и, как показывает контент-анализ данной тематики, связаны были с остроактуальными проблемами общего и специализированного образования, нашедшими отражение в научно-практической антропозологии [7; 8].

Благотворное сотрудничество Китая и России в области музыкального образования позволила сообществу китайских педагогов и представителям системы организации и управления образовательными процессами в сфере музыкального искусства за короткий исторический промежуток приблизиться к тому уровню и тем результатам, которые характеризуют лучшие мировые музыкально-педагогические системы. В настоящее время, ориентируясь на образцовые примеры организации музыкально-образовательной деятельности, которые демонстрируют отдельные китайские специальные музыкальные учебные заведения, транслирующие передовой опыт российских педагогических методик, по всей стране начата масштабная научно-практическая деятельность по разработке нормативно-методических основ для стандартизации музыкального образования на всех уровнях и направлениях (общем, массовом и профессиональном).

Среди большого числа прогрессивных структурно-организационных решений и нормативно-правовых достижений российских коллег, касающихся совершенствования музыкального образования в XXI веке, следует отметить закрепление широкого спектра задач и планируемых результатов, которые, как уже доказано многочисленными педагогическими и психологическими исследованиями и экспериментами, доступны и максимально эффективны при условии реализации совокупности средств музыкального искусства, видов и форм монохудожественной (музыкально-исполнительской или музыкально-слушательской), а также полихудожественной (музыкально-изобразительной, музыкально-физкультурной, музыкально-хореографической, музыкально-театральной) деятельности [9].

Текстологический анализ нормативно-правовой и программно-методической документации, регулирующей деятельность образовательных учреждений на всех структурно-функциональных ступенях современной российской системы музыкального образования, показывает, что российская модель массового (общего) музыкального образования, регулируемая федеральными образовательными стандартами и примерными образовательными программами, а также модель дополнительного музыкального обучения и воспитания, закреплённая в общеразвивающих образовательных программах, разработанных для детских школ искусств и детских музыкальных школ России, могут быть взяты за эталоны, так как учитывают все многообразие актуальных функций и возможностей музыкального искусства, а также позволяют применить положительные конструктивные полидисциплинарные научные знания, методы, технологии и средства совершенствования человека в социально-личностном и психофизиологическом аспектах.

Что касается массового музыкального образования в общеобразовательных школах, то следует отметить, что концептуальный потенциал современного нормативно-правового и программно-методического обеспечения содержится в инновационной классификации планируемых результатов обучения, воспитания, просвещения и развития школьников, вся возможная совокупность которых дифференцируется на предметные, метапредметные и личностные результаты, конкретизированные и детализированные через триаду деятельностных проявлений – универсальные познавательные, регулятивные и коммуникативные действия [10]. Анализ актуального школьного нормативно-правового

и программно-методического обеспечения показывает, что используемые в современной российской нормативно-правовой базе массового (в том числе музыкального) образования понятия и категории содержат в себе глобальные смыслы общегуманитарного характера, а также индивидуально-значимые ценности и перспективы, подразумевая привлечение многофункциональных инструментов (педагогических, психологических, художественных, социальных и др.) через реализацию полидисциплинарных достижений современных наук, исследующих и улучшающих жизнь человека, общества и человечества в лице новых поколений. В подобной расширенной функционально-целевой представленности, интегрирующей все предметные области и виды деятельности, в которые вовлечены школьники в рамках аудиторной и внеаудиторной (внеклассной и внешкольной) работы, представляется наиболее вероятным максимально раскрывать и реализовывать масштабный потенциал музыки как универсального средства, обеспечивающего достижения всех перечисленных выше результатов и целей общего образования, который, конечно же, не вмещается в узкие, ограниченные предметом рамки задач, функций и результатов [11].

В этой связи стоит отметить, что расширенный спектр возможностей и функций музыки, а также способствующие их реализации ресурсы и инструменты полидисциплинарного характера в общей вертикали музыкального обучения и воспитания современной многоступенной российской системы общего образования являются результатом преемственности концепции разностороннего музыкального дошкольного воспитания, формировавшейся с 1917 года в течение нескольких десятилетий благодаря научным представлениям, а также активной программно-методической и экспериментальной педагогической деятельности основоположников советского массового музыкального образования – В. Н. Шацкой, Н. А. Метлова, Н. Л. Гродзенской, Н. А. Ветлугиной. В результате многолетней межпоколенческой научно-методической и структурно-организационной преемственности в современном российском дошкольном образовательном пространстве, представленном широкой сетью государственных и негосударственных воспитательных учреждений, музыка выражена во всех своих видах и формах, а также материальных средствах, способствуя (позволяя выявлять, корректировать, стимулировать развитие и т. д.) всестороннему, многоаспектному и, в то же время, целостному становлению личности детей в непрестанной заботе об их физическом, психологическом, нравственном и духовном здоровье [12; 13]. Все эти позиции закреплены в соответствующих нормативно-правовых и программно-методических источниках [14], обеспечивая, таким образом, контроль за реализацией исчерпывающего перечня всех выше перечисленных педагогически и в целом социально-культурных приоритетных векторов развития личности (физического, познавательного, коммуникативного, речевого, художественно-эстетического), конструктивно влияя – в положительную сторону изменяя как форму, так и содержание всех обучающих и воспитательных процессов, обеспечивая оптимальные условия для усвоения детьми посредством их вовлечения в музыкально-эстетическую и музыкально-коммуникативную деятельность значимых социальных норм, актуальных морально-нравственных ценностей, эффективных средств и моделей межличностной (парной, групповой, коллективной) коммуникации в разнообразных гендерно-возрастных, этнокультурных и психофизических схемах (коммуникативных моделях) [12; 13].

В широком социально-психологическом контексте такая структура музыкального образования обеспечивает гармоничное развитие, приведение к балансу эмоционально-интеллектуальной сферы, на уровнях восприятия, обработки – интерпретации, рефлексии; реагирования (поведения), то есть тех процессов, результаты которых сегодня именуются «эмпатия», «эмоциональный интеллект», «сопереживание», «уважение» и пр. Важное место также занимает процесс познавательной активности, включающий расширение кругозора, мировоззрения, знаний, прирост практического позитивного

творческого опыта, обогащение сферы представлений субъективного и объективного характера, приобщение к социально значимым видам деятельности общекультурного характера и профессиональной направленности, усвоение традиций, составляющих культурный код [8], облегчающих социализацию, формирующих адаптивные ресурсы личности для гармоничного встраивания в любой социальный институт, учебных, профессиональный или творческий коллектив. Таким образом, реализуются все возможности и функции музыки, обеспечивающие личности познание как «вглубь», внутрь себя – в духовный, ментальный, душевный, эмоциональный мир человека, так и вовне – в мир коллектива (рода, этноса, нации, профессионального сообщества) [1; 2].

Обобщая с позиции педагога-музыканта, готовящегося или уже реализующего свои профессиональные таланты в сфере музыкального образования, можно сравнить присутствующие в современных российских образовательных программах массового музыкального обучения и воспитания универсальные цели и результаты общегуманитарного, личностно-аксиологического, экологического, социально-культурологического, характера с компонентами сверхзадачи (по К. С. Станиславскому), метапрофессиональной миссией представителей современной системы музыкального образования, реализуемой в рамках социального института (в образовательных учреждениях) и вне институциональных рамок – в сфере межличностного полилога, обеспечивающего целостность планов, задач и результатов профессиональной деятельности.

Подобное многообразие функций и воздействий музыкального искусства, а также многоаспектность музыкально-педагогических, музыкально-психологических и социокультурных задач, в результате сводящихся к достижению целостного единства как на индивидуально-личностном уровне, так и на коллективном, гармонично резонирует с концептуальными идеями такого перспективного методологического инструмента современной педагогической науки, как холистический подход.

Холистический подход, своей основной идеей целостности объекта исследования (согласно переводу этого термина с древнегреческого «целый») восходит ко многим античным теориям и практикам (от медицинских до художественных), рассматривавших человека в единстве ментальных, эмоциональных и физических аспектов личности-индивида-живого организма. Данный принцип – принцип целостности – значительно позже, в эпоху расцвета педагогики как научной дисциплины и научно-практической области – лег в основу системного подхода, методология которого стала ведущей научной концептуальной основой, сформировавшей научное мышление во всех отраслях и направлениях гуманитарного, естественнонаучного и технического знания. В этой связи, учитывая и другие основополагающие принципы и признаки системного подхода, можно говорить о том, что холистический подход является результатом логического эволюционного развития методологии в целом как общенаучной области и методологии педагогической науки (в том числе методологии педагогики музыкального образования) с учетом всех структурно-функциональных системных взаимосвязей со всеми другими науками и практическими отраслями, в том числе художественной культуры, которые в течение XX столетия были установлены, обоснованы, подтверждены, укреплены и усовершенствованы.

Таким образом, в ходе исследования удалось установить, что:

- перспективные методологические подходы, позволяющие разработать оптимальную модель для организации наиболее эффективного процесса музыкального образования во всей полноте и широте его современных функций, целей, выявленных на сегодняшний день полидисциплинарных функций и возможностей, – это антропозоологический и холистический подходы;

- в качестве исходных образцов реализации данных методологических подходов целесообразно опираться на российские современные нормативно-правовые и программно-методические источники массового музыкального образования.

Литература:

1. Майковская Л. С. Сущность межкультурной коммуникации в музыкально-образовательном процессе // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2015. – № 13. – С. 9а-12.
2. Майковская Л. С. Ценностная сущность толерантности в контексте этнокультурной парадигмы музыкального образования // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 3. – С. 209-212.
3. Мансурова А. П. Взаимодействие школы и семьи: история, теория, методика организации: Учебное пособие / А. П. Мансурова, Т. Г. Свистунова. – М.: МГИК, 2024. – 60 с.
4. Флоря В. И. Педагогическая антропозология в системе наук о человеке // Вестник Московского государственного университета культуры. – 2008. – №1. С. 143-148.
5. Козлова М. С. Эволюция человека. История и теория // Вестник Московского университета. Серия 23. Антропология. – 2009. – №4. – С. 34-44.
6. Мансурова, А. П. К вопросу содержания методических дисциплин в подготовке педагогов-музыкантов в контексте основных международных тенденций // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2016. – № 14. – С. 45-50.
7. Гемаддиев А. И. Развитие навыков самостоятельной работы учащихся в классе гитары / А. И. Гемаддиев, Д. И. Гемаддиев // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия: Материалы V Международной научно-практической конференции, Казань, 16 ноября 2016 года. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2016. – С. 233-237.
8. Мансурова А. П. Расширение профессиональных возможностей педагогов-музыкантов посредством освоения музыкальных культур различных этнических традиций (на примере России и Китая) / А. П. Мансурова, А. Икэму // Искусство и образование. – 2018. – № 6(116). – С. 151-157.
9. Жарков А. Д. Театрализация – эффективный метод достижения педагогических целей в образовании // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 6-1. – С. 180-185.
10. Проблемы и перспективы развития начального образования: сборник статей по материалам 4-й Всероссийской научно-практической конференции (18 апреля 2024 г.) / Ред. коллегия: Е. Г. Гуцу [и др.]. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ им. К. Минина, 2024. – 264 с.
11. Майковская Л. С. Феномен этнокультурной толерантности в музыкальном искусстве и образовании // Искусство и образование. – 2009. – № 1 (57). – С. 65-71.
12. Акисов В. Р. К проблеме гендерных различий детей младшего школьного возраста как важнейшего этапа онтогенеза / В. Р. Акисов, Д. И. Гемаддиев // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. – 2020. – № 17. – С. 377-385.
13. Жарков А. Д. Педагогика позитивного межличностного общения // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2023. – № 4. – С. 309-314.
14. Дошкольное образование: путеводитель для педагога / А. Г. Гогоберидзе, Е. И. Изотова, Л. К. Ничипоренко [и др.]; под редакцией А. Г. Гогоберидзе, Е. И. Изотовой. – М.: Просвещение, 2024 (Смоленск). – 415 с.