

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



15 2026
ЧАСТЬ IV

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 15 (618) / 2026

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен Уильям Гарвей (1578–1657), английский медик и анатом.

Уильям Гарвей родился в городке Фолкстон на берегу Ла-Манша, в графстве Кент. Отец его, Томас Гарвей, кентский йомен, занимался торговлей и нажил значительное состояние.

В 1588 году Уильям Гарвей поступил в Королевскую школу в Кентербери, где изучал латынь, а позднее был принят в колледж Гонвилл-энд-Киз Кембриджского университета. Эти годы он посвятил изучению «дисциплин, полезных для врача» — классических языков (латыни и древнегреческого), риторики, философии и математики, а также чтению и обсуждению произведений Гиппократов, Галена и других древних авторов. В 1597 году Гарвей получил звание бакалавра, и покинул Кембридж: по обычаю выпускников того времени, он отправился в пятилетнее путешествие и посетил Падую.

В 1600 году он занимал выборную должность «старосты» — представителя английских студентов в Падуанском университете. Анатомические исследования там процветали благодаря Джироламо Фабрицио д'Аквапенте, который возглавлял вначале кафедру хирургии, а затем кафедры анатомии и эмбриологии. Фабрицио был учеником и последователем Габриеле Фаллопия. Среди падуанских учителей Гарвея был также Джулио Кассерио.

В 1602 году Гарвей завершил образование, получил степень доктора медицины и вернулся в Лондон, где спустя несколько лет стал действительным членом Коллегии врачей. А в 1609 году Гарвея официально зачислили врачом в штат больницы св. Варфоломея. Кроме того, он работал в Коллегии врачей и проводил собственные экспериментальные исследования.

В 1613 году Гарвей был избран смотрителем Коллегии врачей, а два года спустя стал лектором Ламлианских чтений, учрежденных лордом Ламли с целью повышения уровня медицинского образования в Лондоне. На Ламлианских чтениях лектору полагалось читать часовую лекцию два раза в неделю в течение всего года, чтобы за шесть лет студенты прошли полный курс анатомии, хирургии и медицины. Гарвей исполнял эту обязанность в течение 41 года. Параллельно он читал лекции по анатомии в Коллегии; рукопись его заметок к лекциям от 16, 17 и 18 апреля 1616 года под названием «Конспекты к лекциям по общей анатомии» хранится в Британском музее.

Труд Гарвея «Анатомическое исследование о движении сердца и крови у животных» был опубликован в 1628 году во Франкфурте. В нем ученый впервые сформулировал свою теорию кровообращения и привел экспериментальные доказательства в ее пользу. Измерив величину систолического объема, частоту сокращений сердца и общее количество крови в теле овцы, Гарвей доказал, что за 2 минуты вся кровь должна пройти через сердце, а в течение 30 минут через него проходит количество крови, равное весу животного. Отсюда следовало, что, вопреки

утверждениям Галена о поступлении к сердцу все новых и новых потоков крови от вырабатывающих ее органов, кровь возвращается к сердцу по замкнутому циклу. Замкнутость же цикла обеспечивают мельчайшие капилляры, соединяющие артерии и вены. Гарвеем сами капилляры при этом открыты не были, их существование установил позже Марчелло Мальпиги.

Открытие Гарвея было встречено шквалом критики ученых, придерживавшихся взглядов Аристотеля и Галена о том, что кровь образуется в печени из пищи и движется по венам, слепо заканчиваясь в органах. Тем не менее, открытие кровообращения Гарвеем многие ученые признали еще при его жизни.

В начале 1631 года Гарвей стал лейб-медиком короля Карла I. Заинтересовавшись исследованиями Гарвея, Карл предоставил в его распоряжение королевские охотничьи угодья в Виндзоре и Хэмптон-Корте для проведения экспериментов.

После сражения при Эджхилле в 1642 году во время Английской революции Гарвей последовал за королем в Оксфорд. Здесь он возобновил врачебную практику и продолжил наблюдения и эксперименты. Вскоре король назначил Гарвея деканом Мертон-колледжа, а когда Оксфорд был осажден и взят сторонниками Кромвеля, Гарвей вновь вернулся в Лондон.

В 1646 году Гарвей издал в Кембридже два анатомических очерка «Исследования кровообращения», а в 1651 году вышел его второй фундаментальный труд — «Исследования о зарождении животных». В нем обобщались результаты многолетних исследований ученого, касающихся эмбрионального развития беспозвоночных и позвоночных животных, была сформулирована теория эпигенеза. Гарвей утверждал, что яйцо есть общее первоначало всех животных и все живое происходит из яйца. Исследования Гарвея по эмбриологии послужили мощным стимулом к развитию теоретического и практического акушерства.

С 1654 года до своей кончины Гарвей жил в доме своего брата в Лондоне и в предместье Роуэмптон. Он доживал свой век, окруженный славой и почетом. Лондонская медицинская коллегия поставила в зале заседаний его статую, а в 1654 году избрала его своим президентом; но он отклонил это почетное звание, ссылаясь на старость и нездоровье.

Утром 30 июня 1657 года Уильям Гарвей заметил, что не владеет языком, и, чувствуя приближение смерти, послал за родными, раздал им на память свои вещи, а к вечеру того же дня скончался на 80-м году жизни.

В 1970 году имя Гарвея присвоено Международным астрономическим союзом одному из кратеров на обратной стороне Луны.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Гафиатуллина Г. Ф.

Разрыв между симптоматикой
и психологической помощью
при профессиональном выгорании:
результаты эмпирического исследования 205

Горохова М. А.

Телесное осознание как механизм
терапевтических изменений в гештальт-
консультировании 206

Гудкова А. П.

Факторы эмоционального выгорания
у психологов, ведущих частную практику 209

Дорошенко М. С.

Психоэмоциональное состояние личности
в посттравматический период 212

Дузз А. П.

Источники профессионального стыда
у начинающих психологов-консультантов 214

Ivashova T. I.

Characteristics of parent-child relationships
in primary school children with different
personality traits 219

Курбатова А. И.

Профилактика синдрома
эмоционального выгорания у городских
и сельских учителей 221

Кучеренко К. Ю.

Мотивы ведения здорового образа жизни
у мужчин разных возрастов 224

Маюра А. А.

Танцевальные практики как средство
формирования уверенности в себе
в подростковом возрасте 226

Никитина О. Д.

Эффективность когнитивно-поведенческого
консультирования в коррекции низкой
самооценки и тревожности у взрослых:
протокол исследования 228

Терехина В. Н.

Экзаменационный стресс у студентов
и способы его профилактики: результаты
эмпирического исследования 230

Фролова Ю. А.

Формирование мотивационной готовности
к обучению в школе у дошкольников
с задержкой психического развития
и тяжелыми нарушениями речи 232

Чеснокова Ю. С.

Эффективность когнитивного
реструктурирования при тревожно-
депрессивных симптомах в онлайн-
консультировании 234

ПЕДАГОГИКА

Аветисян Д. А.

Цифровые приложения и платформы
в помощь учителю истории 239

Азарова А. Н., Самурханова М. К.

Роль педагога в поликультурном воспитании
дошкольника 241

Галиуллина Л. Р.

Сравнительный анализ российских
и британских приоритетов в преподавании
истории 242

Ганиева А. Р.

Организация самообразования педагогов
в цифровой образовательной среде:
системный подход 244

Герасимова Ю. В., Знойкина В. И.

Использование игровых приемов
автоматизации звуков в речи детей старшего
дошкольного возраста с ТНР 247

Дзалбо А. Е.

Проектирование детско-взрослых форм
партнерства в общеобразовательной
организации 251

Дробница Е. Р.

Искусственный интеллект в юридическом
образовании: риски, возможности
и перспективы развития 252

Евдокимова И. В.

Информационные технологии как
фактор интенсификации внеаудиторной
деятельности 254

Заруба В. А.

Методические рекомендации по развитию
компенсаторных умений учащихся
в процессе обучения чтению на иностранном
языке 256

Ишкова Т. Ф.

Работа над текстом — инструкцией
к заданиям упражнений как средство
формирования функциональной
читательской грамотности у младших
школьников 265

Календжян Е. С.

Методические приемы активизации
речевой деятельности учащихся на уроках
английского языка (на примере темы
«Hobbies and leisure») 268

Капаруа А. В.

Project-based learning for developing
research competencies in future primary
school teachers 271

Кардаш О. А.

Как сделать математику интересной для
учащихся с гуманитарным складом ума 273

Кирьянова О. А.

Механизмы ориентирования обучающихся
на рынке труда (из опыта работы) 275

ПСИХОЛОГИЯ

Разрыв между симптоматикой и психологической помощью при профессиональном выгорании: результаты эмпирического исследования

Гафиатуллина Гульназ Фанисовна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье представлены результаты пилотного исследования профессионального выгорания (N=26). Установлено, что 69,2 % респондентов испытывают хроническое утомление, 38,5 % — мысли о смене работы; в 50 % организаций отсутствуют программы профилактики, более 90 % не владеют навыками самопомощи. Предложена трехуровневая модель психологической помощи (физиологическое, поведенческо-эмоциональное и смысло-ценностное восстановление).

Ключевые слова: профессиональное выгорание, психологическая помощь, профилактика, эмпирическое исследование.

Включение синдрома выгорания в Международную классификацию болезней 11-го пересмотра (код QD85) в качестве феномена, связанного с хроническим неуправляемым стрессом на рабочем месте [1], ознаменовало институционализацию данного конструкта в системе здравоохранения. По оценкам исследователей, ежегодно публикуется около 1000 научных работ по различным аспектам выгорания [2, с. 103]. При этом, как отмечает Ф. Ф. Фонтес [3, с. 2], практические механизмы психологической помощи остаются недостаточно разработанными.

В литературе выделяются две основные традиции понимания выгорания. Первая, восходящая к работам Х. Дж. Фройденберга [4], акцентирует внутриличностную динамику — истощение энергетических ресурсов на фоне чрезмерной самоотдачи. Вторая, представленная К. Маслач и её соавторами [2], определяет выгорание как трёхкомпонентный синдром, включающий эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений.

Однако при теоретической разработанности конструкта практический вопрос о психологической помощи остаётся открытым. Большинство организационных мер профилактики носят формальный характер и не коррелируют с реальными детерминантами выгорания [5, с. 5].

Цель исследования — охарактеризовать симптоматический профиль, воспринимаемые детерминанты и доступность психологической помощи при профессиональном выгорании, а также предложить теоретически обоснованную модель восстановления.

Исследование проводилось в период ноябрь — декабрь 2025 года методом онлайн-анкетирования. Выборка формировалась методом «снежного кома» (N=26). Обработка

данных осуществлялась методами дескриптивной статистики (расчёт абсолютных и относительных частот).

Характеристика выборки. В выборке преобладали женщины (n=18, 69,2 %). Возрастное распределение: 26–35 лет — 34,6 % (n=9), 36–45 лет — 34,6 % (n=9), старше 46 лет — 23,1 % (n=6). Половина респондентов (n=13, 50,0 %) имеют стаж более 8 лет. Должностной состав: специалисты, руководители среднего звена, педагоги.

Продолжительность рабочей недели: 35–40 часов — 53,8 % (n=14), более 40 часов — 42,3 % (n=11). Дополнительную нагрузку периодически или постоянно принимают 69,2 % (n=18). Уровень давления как высокий или чрезвычайно высокий оценивают 57,7 % (n=15).

Наиболее распространённым симптомом выступила постоянная усталость (n=18, 69,2 %). Значительная доля респондентов отметили мысли о смене места работы (n=10, 38,5 %), снижение творческого потенциала (n=9, 34,6 %), ухудшение физического самочувствия (n=8, 30,8 %) и повышенную раздражительность (n=8, 30,8 %).

Ведущим фактором выступает несоответствие заработной платы затраченным усилиям (n=12, 46,2 %). Давление сроков и высоких ожиданий руководства отметили 42,3 % (n=11). Монотонная рутинная работа и дефицит ресурсов — по 34,6 % (n=9). Респонденты атрибутируют своё состояние преимущественно внешним, организационным факторам.

В 50,0 % случаев (n=13) респонденты указали на полное отсутствие профилактических мероприятий. Среди имеющихся мер: регулярные перерывы (19,2 %), корпоративные программы отдыха (15,4 %), повышение квалификации (15,4 %). Лишь 7,7 % отметили консультации психолога или тренинги по профилактике выгорания.

Полное отсутствие информации о психологической помощи констатировали 38,5 % (n=10). Общие представления имеют 30,8 % (n=8). Эпизодически применяют приёмы 23,1 % (n=6). Регулярно применяют методы самопомощи лишь 7,7 % (n=2). Суммарно 92,3 % респондентов не владеют действенными навыками самопомощи.

Выявлен системный разрыв: на фоне высокой распространённости симптоматики и чётко обозначаемых внешних детерминант организационные меры профилактики отсутствуют в половине случаев, а более 90 % респондентов не владеют навыками самопомощи.

В ответ на выявленный разрыв предлагается трехуровневая модель восстановления, сконструированная на основании структурного анализа жалоб респондентов (физиологический, регуляторный и экзистенциальный дефицит).

Уровень 1. Физиологическое восстановление. Адресован симптомам хронического утомления, ухудшения самочувствия, нарушений сна. Интервенции: нормализация сна, микро-паузы, гигиена труда, скрининг соматического здоровья. Без этого уровня любые интервенции неэффективны — истощённый организм не способен к рефлексии.

Уровень 2. Поведенческое и эмоциональное восстановление. Адресован раздражительности, потере интереса к общению, снижению продуктивности. В терминах мо-

дели К. Маслач — деперсонализация и снижение эффективности [2, с. 105]. Интервенции: обучение границам (ассертивный отказ), техники заземления, микро-паузы, возвращение «малых радостей».

Уровень 3. Смысловое и ценностное восстановление. Адресован мыслям об уходе, снижению творческого потенциала, ощущению бесполезности. Как отмечал Х. Дж. Фройденбергер [4, с. 162], выгорание — результат столкновения идеализированных ожиданий с реальностью. Интервенции: ревизия ценностей, отделение своих целей от навязанных, принятие ограничений, возможная смена деятельности. Модель допускает последовательное или параллельное прохождение уровней, но приоритет первого уровня эмпирически обоснован.

Выводы: выборка характеризуется высокой распространённостью симптоматики выгорания (хроническое утомление — 69,2 %, мысли об уходе — 38,5 %). Основные детерминанты — внешние организационные факторы (дисбаланс оплаты и усилий — 46,2 %, давление сроков — 42,3 %). Организационные меры профилактики отсутствуют в 50,0 % случаев, а имеющиеся носят формальный характер. Более 90 % респондентов не владеют навыками самопомощи. Предложенная трехуровневая модель может служить основой для программ психологической помощи.

Литература:

1. World, H. O. Burn-out an «occupational phenomenon»: International Classification of Diseases / H. O. World. — 11th ed. — Geneva: WHO, 2019. — Текст: непосредственный.
2. Fontes, F. F. Herbert J. Freudenberg and the making of burnout as a psychopathological syndrome / F. F. Fontes. — Текст: непосредственный // Memorandum. — 2020. — № 37. — С. 1–19.
3. Freudenberg, H. J. Staff Burn-Out / H. J. Freudenberg. — Текст: непосредственный // Journal of Social Issues. — 1974. — № Vol. 30, № 1. — С. 159–165.
4. Heinemann, L. V. Burnout Research: Emergence and Scientific Investigation of a Contested Diagnosis / L. V. Heinemann, T. Heinemann. — Текст: непосредственный // SAGE Open. — 2017. — № 1. — С. 1–12.

Телесное осознание как механизм терапевтических изменений в гештальт-консультировании

Горохова Мария Андреевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье теоретически обосновывается роль телесного осознания как одного из ключевых механизмов терапевтических изменений в гештальт-консультировании. Рассматриваются классические подходы к телесному опыту (В. Райх, А. Лоуэн, М. Фельденкрайз), отечественная телесно-ориентированная традиция, а также современные представления об interoцепции и воплощенном познании.

В контексте гештальт-подхода телесное осознание анализируется как многоуровневый процесс, включающий сенсорный, аффективный, смысловой и контактный уровни. Особое внимание уделяется его роли в переходе от когнитивного описания проблемы к непосредственному проживанию опыта «здесь-и-сейчас».

Предложена интегративная модель механизмов терапевтических изменений, основанная на усилении сенсорного осознания, дифференциации эмоциональных состояний, интеграции уровней опыта, развитии саморегуляции, расширении поведенческого репертуара и углублении контакта с консультантом. Показано, что телесное осознание

способствует восстановлению целостности переживания, повышению эмоциональной дифференциации, улучшению саморегуляции и аутентичности взаимодействия.

Обсуждаются ограничения теоретического исследования и перспективы проведения эмпирических работ по верификации предложенной модели.

Ключевые слова: телесное осознание, гештальт-консультирование, интероцепция, терапевтические изменения, саморегуляция, феноменологическое поле, телесно-ориентированная психотерапия, воплощенное познание.

Введение

В современной психотерапии возрастает интерес к изучению телесного опыта клиента как важнейшего источника информации о его эмоциональном состоянии, потребностях, защитах и способах взаимодействия с окружающим миром. В гештальт-консультировании тело рассматривается не как вторичный фон психических процессов, а как неотъемлемая часть целостного феноменологического поля, в котором разворачивается опыт человека [2; 5]. Осознание телесных ощущений, дыхания, мышечного напряжения, позы и двигательных импульсов позволяет клиенту углубить контакт с актуальным переживанием и расширить возможности саморегуляции.

Актуальность темы определяется тем, что телесное осознание широко используется в практике гештальт-консультирования как средство углубления контакта клиента с собой, однако механизмы его терапевтического действия остаются недостаточно систематизированными в научной литературе. Несмотря на наличие значительного числа исследований в области телесно-ориентированной терапии и интероцепции, их интеграция в рамках гештальт-подхода представлена фрагментарно.

Целью настоящей статьи является теоретико-аналитическое обоснование роли телесного осознания как механизма терапевтических изменений в гештальт-консультировании.

Объектом исследования выступает процесс гештальт-консультирования.

Предметом исследования является телесное осознание как механизм терапевтических изменений.

В качестве гипотезы выдвигается предположение о том, что развитие телесного осознания способствует усилению сенсорного и аффективного контакта клиента с собственным опытом, улучшает дифференциацию эмоциональных состояний, повышает уровень саморегуляции и тем самым обуславливает устойчивые терапевтические изменения.

Научная новизна статьи заключается в предложении интегративной модели механизмов телесного осознания, объединяющей интероцептивные, аффективные и контактные процессы в рамках гештальт-подхода.

Теоретические основания телесного осознания

Проблема телесного осознания занимает центральное место в различных направлениях психотерапии, прежде всего в телесно-ориентированной, феноменологической и нейропсихологической традициях.

В классических работах В. Райха и А. Лоуэна тело рассматривается как носитель эмоционального опыта и устойчивых форм психологической защиты [3; 4; 6]. Мышечные зажимы, особенности дыхания и осанки интерпретируются как соматическое выражение подавленных аффектов и хронических способов адаптации. В этом контексте работа с телом выступает не только как способ снятия напряжения, но и как путь доступа к вытесненному опыту.

В подходе М. Фельденкрайза телесное осознание связано с процессом обучения через движение, развитием чувствительности к кинестетическим и проприоцептивным ощущениям и расширением поведенческого репертуара [7]. В отечественной традиции подчёркивается регуляторная функция телесного опыта и необходимость бережного обращения с телесными проявлениями клиента [1].

Современные исследования рассматривают телесное осознание через призму интероцепции — способности воспринимать внутренние сигналы организма. Повышение интероцептивной чувствительности связано с улучшением распознавания эмоций, снижением автоматизма реакций и усилением осознанного контроля поведения [8].

С точки зрения воплощенного познания, телесные процессы не просто сопровождают психические, но активно участвуют в формировании смысла и субъективного опыта. Таким образом, телесное осознание может рассматриваться как фундаментальный механизм интеграции сенсорных, эмоциональных и когнитивных компонентов переживания [9; 11].

Телесное осознание в гештальт-подходе

В гештальт-консультировании осознание является центральной категорией и включает способность клиента замечать происходящее в настоящем моменте на разных уровнях опыта [2; 5]. Телесное осознание в этом контексте может быть представлено как многоуровневый процесс, включающий:

1. Сенсорный уровень — непосредственное восприятие телесных ощущений;
2. Аффективный уровень — переживание эмоций, связанных с телесными состояниями;
3. Смысловой уровень — интерпретация и осмысление переживания;
4. Контактный уровень — включённость в взаимодействие с другим.

Тело в гештальт-подходе рассматривается как часть целостного феноменологического поля, а телесные про-

явления — как индикаторы качества контакта. Нарушения контакта могут выражаться в скованности, поверхностном дыхании, ограниченной моторике, подавленных импульсах. Напротив, свободное дыхание, пластичность и живость телесных реакций свидетельствуют о большей включённости в переживание.

Телесный фокус позволяет перейти от когнитивного описания проблемы к её непосредственному проживанию «здесь-и-сейчас», что является ключевым условием терапевтических изменений в гештальт-подходе [5].

Механизмы терапевтических изменений

На основе проведённого анализа телесное осознание можно представить как систему взаимосвязанных механизмов, образующих последовательный процесс терапевтических изменений:

1. Усиление сенсорного осознания. Фокус на телесных ощущениях снижает разрыв между переживанием и его осознанием, переводя опыт из автоматического в осознаваемый.

2. Дифференциация эмоциональных состояний. Телесные сигналы служат основой для распознавания и различения эмоций, что особенно важно при алекситимии или склонности к обобщённым переживаниям.

3. Интеграция уровней опыта. Телесное осознание способствует объединению сенсорных, аффективных и когнитивных компонентов, формируя целостное переживание [9].

4. Развитие саморегуляции. Осознание телесных изменений (дыхания, мышечного тонуса) создаёт возможность целенаправленного влияния на состояние через телесные процессы [10; 11].

5. Расширение поведенческого репертуара. Осознание привычных телесных и эмоциональных паттернов открывает возможность их изменения и формирования новых способов реагирования [7].

6. Углубление контакта. Совместное исследование телесного опыта усиливает аутентичность взаимодействия между клиентом и консультантом [2].

Таким образом, указанные механизмы образуют единую динамическую модель: осознание — дифференциация — интеграция — регуляция — изменение поведения — трансформация контакта.

Литература:

1. Баскаков В. Ю. (ред.-сост.). Свободное тело. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. — 160 с.
2. Гингер С. Гештальт: искусство контакта. Новый оптимистический подход к человеческим отношениям. — М.: ПЕР СЭ, 2015. — 146 с.
3. Лоуэн А. Депрессия и тело / Александр Лоуэн; [Пер. с англ. К. Перекалина]. — М.: ЭКСМО-пресс, 2002. — 379 с.
4. Лоуэн А. Психология тела. Биоэнергетический анализ тела / пер. с англ. С. Коледа. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2007.
5. Перлз Ф. Гештальт-подход и свидетель терапии / пер. с англ. М. Папуша. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2004.

Дополнительные аспекты телесного осознания

Телесное осознание играет важную роль в интеграции различных уровней психического функционирования. При его недостаточности наблюдается разобщённость между телесными реакциями, эмоциями и когнитивной интерпретацией. Фокус на теле позволяет восстановить связь между этими компонентами.

С нейropsychологической точки зрения развитие interoцепции связано с активацией структур, участвующих в регуляции эмоций, что способствует снижению реактивности и повышению устойчивости к стрессу [8; 10; 11].

Кроме того, телесное осознание способствует формированию более устойчивого чувства «я», основанного на непосредственном переживании, а не только на когнитивных конструкциях. Это особенно значимо при работе с клиентами, склонными к интеллектуализации и отчуждению от собственного опыта.

Заключение

Телесное осознание представляет собой один из ключевых механизмов терапевтических изменений в гештальт-консультировании. Оно обеспечивает углубление контакта клиента с собой, способствует более точному распознаванию эмоций и потребностей, развитию саморегуляции и расширению поведенческого репертуара.

Предложенная в статье модель позволяет систематизировать механизмы терапевтического воздействия телесного осознания, интегрируя феноменологический и нейropsychологический подходы.

Ограничением данного исследования является его теоретический характер, что не позволяет напрямую оценить эффективность выделенных механизмов. В дальнейшем представляется перспективным проведение эмпирических исследований, направленных на изучение влияния телесного осознания на различные параметры психотерапевтического процесса.

Таким образом, телесное осознание имеет не только прикладное, но и теоретическое значение, подтверждая целостный подход к личности, в котором телесное и психическое рассматриваются как взаимосвязанные аспекты единого опыта.

6. Райх В. Анализ характера / пер. с англ. Е. Поле, под редакцией С. Бобко и В. Ряшиной. — М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000.
7. Фельденкрайз М. Сознание через движение: двенадцать практических уроков / пер. с англ. М. Папуша. — 4-е изд. — М.: Академический проспект, 2026. — 222 с.
8. Mehling W. E., Price C., Daubenmier J. J., et al. The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness, version 2 (MAIA-2) // PLoS ONE. — 2018. — Vol. 13, No. 12.
9. Payne P. Body Psychotherapy: A Theoretical Foundation for Clinical Practice. — London: Routledge, 2015.
10. Porges S. W. The Polyvagal Theory. — New York: W. W. Norton, 2011.
11. Van der Kolk B. The Body Keeps the Score. — New York: Viking, 2014.

Факторы эмоционального выгорания у психологов, ведущих частную практику

Гудкова Алёна Павловна, преподаватель

АНО ДПО «Институт практической психологии консультирования и психотерапии» (г. Санкт-Петербург)

Статья посвящена анализу феномена эмоционального выгорания психологов, ведущих частную практику. Раскрыты взаимосвязи между некоторыми индивидуально-личностными особенностями психологов и степенью выраженности у них ряда проявлений эмоционального выгорания. Охарактеризованы факторы профессиональной деятельности психолога-консультанта, повышающие риск возникновения эмоционального выгорания.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, эмоциональное истощение, стресс, депрессия, психолог-консультант.

Factors of emotional burnout among psychologists in private practice

Gudkova Alyona Pavlovna, lecturer

Institute of Practical Psychology of Counseling and Psychotherapy ANO DPI (St. Petersburg)

This article analyzes the phenomenon of emotional burnout among psychologists involved in private practice. The interrelationships between some individual and personal characteristics of psychologists and the severity of a few manifestations of emotional burnout are revealed. The factors of the professional activity of a consulting psychologist that influence and increase the risk of emotional burnout are also described.

Keywords: emotional burnout, emotional exhaustion, stress, depression, counseling psychologist.

Актуальность. В России профессия психолога является относительно молодой. В связи с этим возникает ряд сложностей при ведении частной практики: не сформированы её стандарты, а также регламенты обязательной супервизии, отсутствует чёткое законодательное регулирование психологической деятельности. Это делает психологов, особенно начинающих, очень уязвимыми для выгорания.

Большинство исследований эмоционального выгорания психологов проводятся в условиях организаций, где есть регламентированный график, поддержка (наставничество и супервизия), фиксированный доход. Частная практика остаётся малоисследованной, а ведь именно в данном случае специалисты сталкиваются со множеством стресс-факторов, таких как: ненормированный график, самостоятельный поиск клиентов, нестабильный доход, расходы на рекламу и аренду кабинета, отсутствие внешнего контроля и поддержки профессиональной среды. Все это в сочетании с высокой эмоциональной нагрузкой делает исследование профессиональных факторов, ведущих к развитию эмоционального выгорания у психологов-консультантов, важной научной задачей.

Данная статья посвящена особенностям проявления профессионального выгорания у лиц, занимающихся психологической деятельностью, в частности — определению взаимосвязи между спецификой выгорания и гендерной принадлежностью психолога.

Эмоциональное выгорание психологов-консультантов — это синдром, который характеризуется продолжительной реакцией на дистресс, возникающий при работе с людьми. Риск эмоционального выгорания психологов-консультантов велик, так как их работа связана с повышенной эмоциональной нагрузкой, необходимостью общаться с несколькими клиентами одновременно и высокой ответственностью за результаты.

Начинающий психолог зачастую страдает недостатком самоорганизации, например, берёт на себя чрезмерное количество обязательств перед клиентами, слишком много работает и при этом недостаточно часто практикует внутрисессионные перерывы, а также длительные отпуска, что не позволяет ему восстанавливаться. Начинающий психолог нередко идёт на поводу у клиента, не способен в нужный момент отказать в просьбе, даже если это про-

тиворечит его собственным потребностям. Недостаточно успешные начинающие специалисты имеют слишком мало клиентов, чтобы обеспечить себе стабильный доход; в дополнение к тому, что не чувствуют себя успешными высококвалифицированными профессионалами, они испытывают финансовые проблемы, из-за чего теряют мотивацию к активному профессиональному саморазвитию, улучшению своих навыков и компетенций.

К личностным чертам, которые способствуют развитию эмоционального выгорания, можно отнести чрезмерную ответственность, неразумную самоотдачу, стремление к перфекционизму, завышенные требования к себе и связанную с этим привычку к самокритике. Также следует отметить, что в силу тех проблем, с которыми приходят клиенты, психолог сталкивается с конфликтами, агрессией, зависимостями (психологическими или химическими); нередко неуравновешенные клиенты, которые ведут себя не вполне адекватно, не умеют строить межличностные отношения и могут нарушать границы психолога. Все это обуславливает высокий риск эмоционального выгорания [2, с. 289].

Была выявлена динамика роста показателей профессионального выгорания у психологов-консультантов: он пропорционален увеличению стажа работы.

У специалистов, работающих психологами менее пяти лет, были выявлены признаки эмоционально-нравственной дезориентации: им свойственны пониженное эмоциональное благополучие, ухудшение самочувствия, проблемы с физическим здоровьем; также они отмечают некоторую неадекватность эмоциональных реакций на своё поведение со стороны клиентов и коллег [3, с. 102]. Эти симптомы связаны с затянувшейся адаптацией к профессии, пониманием требований профессиональной среды.

Работа психолога отличается высокострессовым характером. Чем дольше работает специалист, чем больше его стаж, тем заметнее выражены проявления эмоциональной лабильности, равнодушия, неудовлетворённости своей деятельностью. Все это приводит к тому, что психолог начинает относиться к работе формально, может проявлять раздражительность и высокомерие по отношению к клиентам и коллегам [4, с. 48].

Некоторые особенности личности психолога могут способствовать развитию у него профессионального выгорания. В первую очередь это повышенная ответственность, склонность к чрезмерной самоотдаче, перфекционизм. Такие специалисты излишне строги к себе, не придают должного значения своим успехам в работе, отказываются спокойно принимать неудачи и неизбежные ошибки, не обращаются за поддержкой к коллегам или родным, и их собственные эмоциональные потребности часто оказываются неудовлетворёнными [5, с. 65]. Излишняя жалость к себе, сниженная самооценка, привычка к постоянной самокритике также усиливают риск профессионального выгорания.

Одним из факторов, вызывающих у психологов выгорание, является так называемый синдром самозванца, при котором специалист считает, что его реальные

успехи, случаи эффективной работы с клиентами — случайность. Психолог говорит себе, что ему просто повезло, или объясняет свою эффективность какими-либо внешними обстоятельствами, но не своими личными заслугами и личным профессионализмом. Такой специалист, будучи достаточно хорошо подготовленным и компетентным, постоянно сомневается в своих способностях и своём профессионализме. Он испытывает страх разоблачения, боясь, что его профессиональная несостоятельность будет раскрыта, испытывает вину и стыд [6, с. 330].

На профессиональное выгорание также может влиять стиль межличностного взаимодействия, с помощью которого психолог строит отношения с коллегами и клиентами. Например, психологи с конвенциональным стилем общения (фактор дружелюбия преобладает над фактом власти) более склонны к выгоранию, чем предпочитающие властный стиль [7, с. 46].

Профессиональное выгорание может иметь серьёзные последствия для психического и физического здоровья, а также качества профессиональной деятельности. Чтобы предотвратить выгорание, специалистам важно заботиться о собственном психологическом благополучии и использовать различные методы профилактики.

Психологов, имеющих профессиональный стаж от пяти до десяти лет, необходимо обучать практикам восстановления эмоционального ресурса [8, с. 21]. Более опытным специалистам, практикующим десять и более лет, необходимы ещё более радикальные восстанавливающие мероприятия, которые включают как методы саморегуляции, так и личностную супервизию, то есть работу с другим психологом.

Для эффективной профилактики выгорания необходимо применять комплексный подход, сочетающий меры индивидуального и организационного характера. На индивидуальном уровне психологи должны развивать навыки эффективной саморегуляции и совладания со стрессом; к ним относятся медитативные техники, дыхательные упражнения, а также некоторые приёмы физической релаксации. Психологам важно разграничить рабочее и личное время, а также чётко устанавливать границы в общении с клиентами. Например, не стоит позволять клиентам звонить и писать в любое время, обеспечивая им постоянную психологическую поддержку, платой за которую будет излишняя нагрузка на психолога. Психологу крайне важно разумно оценивать собственную работоспособность и принимать такое количество клиентов, которое он в состоянии эффективно обслужить. Важна рефлексия собственных терапевтических случаев, эмоциональных состояний и реакций; если проводить такой анализ регулярно, можно вовремя обнаружить факторы развития выгорания и применить эффективные методы их профилактики. Психологу необходимо перерабатывать свой негативный опыт (потери, утраты, психологических травм, способных провоцировать эмоциональное выгорание). Важно не обесценивать собственную усталость и не требовать от себя постоянной включённости [9, с. 585].

На организационном уровне важно создать условия для получения поддержки от профессионального сообщества, для обмена опытом; необходимо внедрение практик регулярной обратной связи и признания собственных заслуг, создание возможностей для восстановления. Для эффективной профилактики профессионального выгорания может потребоваться дополнительная психологическая помощь или сопровождение [10, с. 90].

В ноябре 2025 года на базе АНО ДПО «Институт практической психологии, консультирования и психотерапии» автором было проведено исследование, предметом которого стало эмоциональное выгорание начинающих психологов, ведущих частную практику. В исследовании участвовали 60 психологов со стажем работы не более двух лет. По гендерному признаку выборка разделялась поровну: были опрошены 30 женщин и 30 мужчин в возрасте от 23 лет до 45 лет. Были использованы: опросник профессионального выгорания Маслач (MBI); шкала депрессии, тревоги и стресса DASS-21; методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» В. Бойко. В выборку включались респонденты, у которых было выявлено выраженное эмоциональное выгорание (системный индекс синдрома перегорания по тесту Маслач (MBI) от 0,7 и выше).

Анализ полученных результатов показал, что проявления эмоционального выгорания у мужчин- и женщин-психологов различаются: у женщин сильнее выражено эмоциональное истощение, а у мужчин — редукция профессиональных достижений. Различия в проявлениях выгорания могут быть обусловлены как социокультурными факторами, так и особенностями психологической адаптации. У женщин высокий уровень эмоционального истощения часто связан с более выраженной склонностью к эмпатии и глубокому эмоциональному вовлечению в проблемы клиентов. Это приводит к быстрому расходованию внутреннего ресурса и чувству опустошённости. У мужчин доминирование редукции профессиональных достижений может проявляться в тенденции обесценивать свои успехи, ощущать некомпетентность или утрату смысла своей деятельности. Это часто связано с социальными ожиданиями эффективности и результативности, которые в профессии психолога не всегда поддаются быстрому и наглядному измерению. Для обоснованной интерпретации данных важно учитывать стаж работы, возраст и специфику профессиональных задач.

По выборке в целом выявлены прямые взаимосвязи между тревогой и деперсонализацией, между депрессией и эмоциональным истощением. Уровни депрессии, тревоги и стресса положительно коррелируют с проявлениями выгорания. Также выявлены обратные взаимосвязи между эмоциональным каналом эмпатии и эмоциональным истощением, между проникающей способностью эмпатии и эмоциональным истощением, между рациональным каналом эмпатии и редукцией профессиональных достижений. Таким образом, показатели эмпатических способностей отрицательно коррелируют с проявлениями выгорания. Эти взаимосвязи могут быть

объяснены тем, что тревога усиливает ощущение отстранённости от себя и реальности (деперсонализацию), создавая порочный круг эмоционального напряжения, а депрессия напрямую ведёт к истощению, поскольку снижает ресурсы психики для восстановления. Депрессия, тревога и стресс выступают общими факторами риска выгорания, усиливая его симптомы через накопление негативных эмоций и снижение мотивации. В то же время эмпатия, особенно эмоциональный и рациональный её каналы, а также способность к глубокому проникновению в переживания других действуют как защитный буфер: способствуют лучшему пониманию и поддержке себя и окружающих, предотвращая истощение и позволяя отмечать собственные профессиональные достижения. Таким образом, высокий уровень эмпатических способностей компенсирует риски выгорания, поскольку помогает психологу оставаться в ресурсе и испытывать радость от оказанной клиенту помощи, несмотря на значительную эмоциональную нагрузку.

У женщин выявлена прямая связь между стрессом и эмоциональным истощением, между депрессией и эмоциональным истощением, а также обратные связи между эмоциональным каналом эмпатии и эмоциональным истощением, между интуитивным каналом эмпатии и деперсонализацией. У мужчин выявлена прямая связь между тревогой и деперсонализацией, а также обратные связи между рациональным каналом эмпатии и редукцией профессиональных достижений, между эмпатической идентификацией и эмоциональным истощением. Таким образом, у мужчин- и женщин-психологов взаимосвязи между проявлениями выгорания и показателями депрессии, тревоги, стресса и эмпатических способностей различаются.

Эмоциональное выгорание психологов, ведущих частную практику, возникает не только вследствие хронического стресса, высокой ответственности за результаты терапии и интенсивной эмоциональной нагрузки, но также обусловлено отсутствием внешних регламентов и профессиональной изоляцией. Полученные нами данные о гендерных различиях имеют практическую значимость: дифференцированный подход, учитывающий, что выгорание у женщин связано с накоплением стресса (и требует работы с эмоциональным состоянием), а у мужчин — с тревогой и деперсонализацией (требующими развития когнитивных стратегий совладания), значительно эффективнее универсальных рекомендаций. Это знание даёт возможность не просто констатировать наличие симптомов, но и понимать их глубинную причину в зависимости от пола.

Для преодоления выгорания необходим комплексный подход, сочетающий индивидуальные и организационные меры. Специалисту важно практиковать саморегуляцию, чётко выстраивать границы при работе с клиентами, прорабатывать личные травмы и бороться с синдромом самозванца. Со стороны профессионального сообщества и организаций критически важны поддержка, признание заслуг и создание условий для полноценного восстанов-

ления. Своевременный анализ эмоциональных проявлений и коррекция симптомов позволяют сохранить психическое здоровье психолога-консультанта и обеспечить высокое качество помощи клиентам.

Эмоциональное выгорание психолога-консультанта может привести к серьёзным последствиям, включая развитие психических расстройств, ухудшение физического здоровья, снижение качества профессиональной деятель-

ности и ухудшение взаимоотношений с клиентами, коллегами, руководством, близкими людьми и обществом.

Профилактика эмоционального выгорания психолога, ведущего частную практику, должна быть комплексной. Необходимо развитие навыков саморегуляции, чёткий график и выстраивание рабочих границ, прохождение личной терапии и обязательное участие в группах супервизии для компенсации профессиональной изоляции.

Литература:

1. Петунова, С. А. Особенности профессионального выгорания у медицинских психологов и врачей-психиатров / С. А. Петунова, О. Г. Рындина, Ю. Л. Петунова // Приверженность вопросам психического здоровья: материалы III Международной научно-практической конференции, Москва, 05–07 октября 2022 года. — М.: РУДН, 2022. — С. 150–157.
2. Бельшева, А. Н. Особенности синдрома эмоционального выгорания у практикующих психологов в центрах социально-психологической реабилитации / А. Н. Бельшева, И. А. Иванова, Т. Е. Федосеева // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 80–4. — С. 287–291.
3. Новикова, И. С. Взаимосвязь используемых стратегий саморегуляции и склонности к выгоранию у психологов // Общество: социология, психология, педагогика. — 2022. — № 7 (99). — С. 100–104.
4. Кириллова, Ю. Г. Основные причины и следствия эмоционального выгорания психолога // Педагогика: история, перспективы. — 2021. — Т. 4. № 4. — С. 47–53.
5. Михно, О. С. Уровень тревожности и эмоционального выгорания психологов с разной формой трудовой занятости // Человеческий капитал. — 2025. — № 2 (194). — С. 64–74.
6. Поштарева, Т. В. Эмоциональное выгорание как вид профессиональной деформации психологов // Императивы экологической культуры в современном цивилизационном развитии. Материалы Международной конференции. Отв. ред. С. Е. Шиянов, А. П. Федоровский. — Ставрополь: Северо-Кавказский социальный институт, 2021. — С. 328–333.
7. Гайченя, Т. А. Эмоциональное выгорание у клинических психологов: причины и профилактика // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. — 2023. — № 8. — С. 45–49.
8. Коннычева, Ю. Д. Профессиональное выгорание психологов как социальная проблема // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12. № 2. — С. 21.
9. Семакова, Е. В. Особенности профилактики синдрома эмоционального выгорания у психологов / Е. В. Семакова, С. С. Бетанова, Н. Г. Максимова // Роль бизнеса в трансформации общества — 2024. Сборник материалов XIX Международного конгресса (международной научно-практической конференции). — Москва, 2024. — С. 583–587.
10. Морозов, Р. И. Особенности эмоционального выгорания у самозанятых психологов-консультантов с разным форматом работы // Тенденции развития науки и образования. — 2024. — № 111–2. — С. 89–91.

Психоэмоциональное состояние личности в посттравматический период

Дорошенко Мария Сергеевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье рассматриваются особенности психоэмоционального состояния личности в посттравматический период. Анализируются основные подходы к пониманию психической травмы, эмоциональных реакций после травмирующего события, факторов риска и ресурсов адаптации. Особое внимание уделяется тревожности, эмоциональному истощению, нарушениям психологического благополучия и копинг-стратегиям. Представлены основные направления предполагаемого эмпирического исследования, диагностический инструментарий и практическая значимость результатов.

Ключевые слова: психическая травма, посттравматический период, психоэмоциональное состояние, тревожность, психологическое благополучие, копинг-стратегии, посттравматическое стрессовое расстройство.

В современных условиях проблема психической травмы приобретает все большую актуальность. Рост числа чрезвычайных ситуаций, техногенных катастроф, выну-

жденной миграции, тяжелых заболеваний, утраты близких и других стрессогенных факторов приводит к увеличению количества людей, испытывающих последствия психо-

травмирующих событий. При этом негативные изменения могут сохраняться длительное время и затрагивать различные стороны жизнедеятельности человека.

Посттравматический период характеризуется не только наличием тревоги, страха, эмоционального напряжения и нарушений сна, но и изменением отношения человека к себе, окружающим и будущему. У многих лиц, переживших травму, наблюдаются трудности в социальной адаптации, нарушение чувства безопасности, снижение субъективного контроля над жизнью и психологического благополучия [1, с. 15].

В современной психологии особый интерес представляет изучение не только выраженных посттравматических расстройств, но и более широкого круга эмоциональных и личностных изменений, возникающих после травмирующего события. Это позволяет более полно понять механизмы переживания травмы и разработать эффективные программы психологической помощи.

Психическая травма рассматривается как событие, которое выходит за пределы обычного жизненного опыта человека и воспринимается им как угрожающее физическому или психологическому благополучию. При этом важную роль играет не только объективная тяжесть события, но и субъективная оценка человеком происходящего, наличие внутренних ресурсов и социальной поддержки.

Посттравматический период представляет собой этап, который начинается после завершения непосредственного воздействия травмирующего события. Он может сопровождаться различными эмоциональными, когнитивными и поведенческими реакциями: тревогой, раздражительностью, чувством беспомощности, нарушением сна, снижением работоспособности, избеганием напоминаний о событии, эмоциональным оцепенением и повышенной настороженностью [2, с. 48].

Л. А. Китаев-Смык подчеркивал, что стресс следует рассматривать как целостную психофизиологическую реакцию организма на экстремальные условия. При этом изменяются не только эмоции, но и особенности восприятия, памяти, мышления и поведения человека [3, с. 92].

Ф. Е. Василюк рассматривал переживание как внутреннюю деятельность личности, направленную на преодоление критической ситуации и восстановление жизненного смысла. Такой подход позволяет понимать посттравматический период не только как совокупность симптомов, но и как процесс личностной переработки травматического опыта [4, с. 77].

Психоэмоциональное состояние личности в посттравматический период включает несколько взаимосвязанных компонентов.

Первый компонент — эмоциональный. Он проявляется в виде тревоги, страха, эмоциональной лабильности, подавленности, чувства вины, раздражительности, апатии или эмоционального оцепенения.

Второй компонент — когнитивный. Он связан с повторяющимися воспоминаниями о травме, негативными убеждениями о себе и мире, снижением концентрации вни-

мания, ожиданием опасности и ощущением отсутствия контроля над ситуацией.

Третий компонент — поведенческий. Он проявляется в избегании ситуаций, напоминающих о травматическом событии, нарушениях сна, социальной изоляции, снижении активности и трудностях межличностного взаимодействия [5, с. 116].

В. А. Бодров отмечал, что выраженность стрессовой реакции зависит не только от силы внешнего воздействия, но и от личностных ресурсов, уровня саморегуляции и используемых стратегий совладания [6, с. 134]. В связи с этим люди, пережившие сходные события, могут демонстрировать разные варианты посттравматической адаптации.

В современной психологии существует несколько подходов к изучению последствий психической травмы. Клинический подход акцентирует внимание на симптомах посттравматического стрессового расстройства, таких как повторное переживание травмы, избегание, негативные изменения когнитивных и гипервозбуждение.

Личностно-ориентированный подход рассматривает последствия травмы более широко и включает изучение эмоционального состояния, жизненных смыслов, самооценки, качества жизни и психологического благополучия.

Особое значение имеет концепция копинг-стратегий Р. Лазаруса и С. Фолкмана, согласно которой реакция человека на стресс определяется тем, как он оценивает ситуацию и какие способы совладания использует [7, с. 58]. Конструктивные копинг-стратегии помогают снизить эмоциональное напряжение и способствуют адаптации, тогда как избегание и отрицание могут усиливать негативные последствия травмы.

В последние годы исследователи уделяют большое внимание изучению психологического благополучия. Даже при наличии выраженных переживаний некоторые люди способны сохранять жизненные цели, позитивные отношения с другими, чувство автономии и внутренней устойчивости [8, с. 101].

Для изучения психоэмоционального состояния личности в посттравматический период предполагается проведение эмпирического исследования с участием взрослых мужчин и женщин в возрасте от 20 до 45 лет.

Планируется сформировать две группы: экспериментальную, включающую лиц, переживших психотравмирующее событие в течение последних трех лет, и контрольную, состоящую из лиц, не имеющих подобного опыта.

В качестве диагностического инструментария предполагается использовать следующие методики:

- шкалу реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилберга — Ю. Л. Ханина;
- опросник PCL-5 для оценки посттравматической симптоматики;
- методику диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко;
- шкалу психологического благополучия К. Рифф;
- опросник способов совладания Р. Лазаруса.

Использование комплекса методик позволит оценить эмоциональные, когнитивные и поведенческие ас-

пекты состояния личности, а также выявить взаимосвязь между тревожностью, симптомами посттравматического стресса, эмоциональным истощением и уровнем психологического благополучия.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения полученных результатов в деятельности психологов, психотерапевтов, специалистов кризисных служб, медицинских организаций и образовательных учреждений.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ психологического сопровождения лиц, переживших психотравмирующие события, а также при проведении профилактической работы по предупреждению хронического эмоционального напряжения и посттравматических расстройств.

Кроме того, выявление факторов, способствующих благоприятной адаптации, позволит разрабатывать про-

граммы развития стрессоустойчивости, психологической саморегуляции и конструктивных копинг-стратегий.

Таким образом, психоэмоциональное состояние личности в посттравматический период представляет собой сложное и многокомпонентное образование, включающее эмоциональные, когнитивные и поведенческие изменения.

Выраженность негативных последствий травмы зависит не только от характера события, но и от индивидуальных особенностей человека, уровня его психологических ресурсов и используемых стратегий совладания.

Изучение психоэмоционального состояния личности после травмы имеет большое значение как для теории психологии, так и для практики психологической помощи. Полученные данные могут стать основой для разработки эффективных программ психологического сопровождения и реабилитации.

Литература:

1. Полякова О. Б., Бонкало Т. И. Психология посттравматического стресса: учебник. М.: ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2023. 292 с.
2. Тарабрина Н. В. Психология посттравматического стресса: теория и практика. М.: Институт психологии РАН, 2009. 304 с.
3. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. М.: Наука, 1983. 368 с.
4. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
5. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 344 с.
6. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
7. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2004. 344 с.
8. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–121.
9. Карвасарский Б. Д. Психотерапия. СПб.: Питер, 2000. 544 с.

Источники профессионального стыда у начинающих психологов-консультантов

Дуэз Анна Петровна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Статья посвящена анализу источников профессионального стыда у начинающих психологов-консультантов. На основе теоретического анализа и пилотного опроса 37 специалистов со стажем консультирования от трех месяцев до двух лет показано, что ключевыми источниками выступают синдром самозванца, перфекционизм, страх негативной оценки в супервизии, коммуникативные барьеры и неадекватная самооценка. Установлено, что источники взаимосвязаны и в совокупности формируют паттерны избегающего поведения и профессиональной неуверенности. Полученные результаты обосновывают необходимость разработки поддерживающих форматов супервизии для начинающих специалистов и включения в подготовку психологов компонентов, направленных на формирование рефлексивности и навыков работы с собственными переживаниями.

Ключевые слова: стыд, источники стыда, профессиональный стыд, начинающий психолог-консультант, синдром самозванца, перфекционизм, профессиональная неуверенность, коммуникативные барьеры, супервизия, самооценка.

Введение

В современной практической психологии требования к психологу-консультанту выходят за рамки теоретиче-

ских профессиональных знаний и владения методами. Сегодня от специалиста требуются личностная зрелость, способность к глубокой рефлексии, эмоциональная устойчивость и гибкость в управлении собственной пози-

цией в консультативном процессе [1]. При таких условиях профессиональное становление психолога-консультанта может сопровождаться сложной динамикой внутренних переживаний, среди которых особое место занимает стыд и неуверенность в собственной компетентности. При осознании собственных ограничений, боязни профессиональных ошибок и негативной оценки супервизора или клиента эти аффективные состояния способны тормозить профессиональное развитие специалиста.

Актуальность данной темы обусловлена рядом взаимосвязанных факторов. Во-первых, несмотря на признанную важность эмоционального благополучия психотерапевта, проблема профессионального стыда остаётся недостаточно изученной в отечественной научной литературе. Во-вторых, система подготовки психологов-консультантов в России традиционно акцентирует внимание на усвоении теоретических знаний и конкретных методик, тогда как развитию навыков работы с собственными «теневыми» переживаниями и формированию гибкой профессиональной идентичности уделяется недостаточно внимания [1]. Такой дисбаланс способствует возникновению у начинающих специалистов синдрома самозванца, развитию и укреплению перфекционистских установок и трудностей в построении профессиональной идентичности. В-третьих, у подавляющего большинства начинающих психологов-консультантов выявляется средний уровень страха профессиональной некомпетентности, а у значительной части — страх неудачи и эмоциональной уязвимости в сложных ситуациях [7].

Важно уточнить, что стыд не является исключительно интрапсихическим процессом. Он формируется во взаимосвязи личностных особенностей специалиста, профессиональных ожиданий, опыта коммуникативных затруднений во взаимодействии с клиентами и особенностей образовательной среды. Системный анализ источников данного аффекта позволит перейти от констатации факта наличия проблемы к её практическому решению.

1. Профессиональный стыд в деятельности психолога-консультанта

Стыд — одна из наиболее глубоких и болезненных самооценочных эмоций, возникающая в ответ на восприятие несоответствия собственного «я» внутренним или внешним стандартам и ожиданиям. В отличие от вины, которая связана с конкретным поступком («я совершил ошибку»), стыд затрагивает целостное представление человека о себе как о личности («я — ошибка»). М. Якоби указывает на сложную двойственную функцию стыда: он одновременно охраняет внутреннее личное пространство и побуждает к социальной адаптации [9]. Значимость социальной природы стыда в том, что он активизируется именно в ситуациях, когда человек чувствует себя наблюдаемым, оцениваемым и потенциально отвергаемым. Б. Килборн рассматривает стыд не просто как эмоцию, а как «невидимую травму», способную вызы-

вать глубокую диссоциацию и формирование «фальшивого „я“», призванного скрыть уязвимость и предотвратить отвержение [5].

В профессиональной деятельности психолога-консультанта стыд приобретает особое значение. Опираясь на культурно-исторический подход Л. С. Выготского, переживания стыда у начинающего специалиста можно рассматривать как отражение внутреннего конфликта между реальным уровнем компетентности и усвоенным идеализированным образом профессионала [4]. Этот образ идеального консультанта — всезнающего, безошибочного, всегда эмпатичного и эффективного, — хотя и неявно, формируется ещё на этапе обучения и подкрепляется как внутренними установками, так и внешними ожиданиями профессионального сообщества [1]. Любое несоответствие этому образу воспринимается начинающим специалистом не как естественная часть профессионального роста, а как свидетельство собственной несостоятельности.

Таким образом, профессиональный стыд у начинающего психолога — это не случайный эмоциональный сбой, а закономерное переживание, укоренённое в природе самой профессии и особенностях её освоения. Понимание источников этого переживания является необходимым условием для его конструктивной проработки.

2. Источники профессионального стыда у начинающего психолога-консультанта

Синдром самозванца и перфекционизм

Одним из наиболее распространённых источников профессионального стыда у начинающих консультантов является синдром самозванца. Это устойчивое убеждение в том, что собственные достижения объясняются не реальной компетентностью, а стечением обстоятельств, и что «настоящая» некомпетентность рано или поздно будет раскрыта [11]. В контексте консультативной практики это проявляется как постоянный страх «разоблачения» перед клиентом, коллегой или супервизором. Начинающий специалист воспринимает каждую сессию не как возможность для практики, а как очередную проверку, которую он рискует не пройти.

Синдром самозванца тесно связан с перфекционизмом, социально предписанным и самонаправленным типом которого задают нереалистичные стандарты, несоответствие которым неизбежно вызывает интенсивный стыд [7]. Данные пилотного исследования наглядно иллюстрируют эту связь: 43,2 % респондентов полностью согласны или скорее согласны с утверждением «Я считаю, что должен (должна) знать ответ на любой вопрос, заданный клиентом», а 40,5 % — с утверждением «Я испытываю сильный стыд, когда сессия, по моему мнению, проходит неэффективно» (рис. 1–2).

В качественных ответах это звучало как «страх сказать глупость» и «стыд, когда клиент указал на ошибку».

Я считаю, что должен(на) знать ответ на любой вопрос, заданный клиентом. 1 (Совершенно не согласен), 2 (Скорее не согласен), 3 (Нейтрал..., 4 (Скорее согласен), 5 (Полностью согласен)
37 ответов

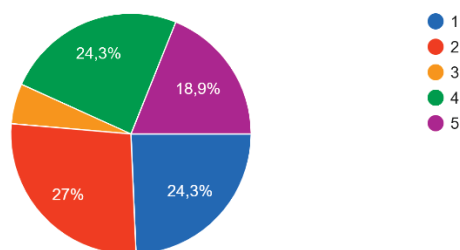


Рис. 1

Я испытываю сильный стыд, когда сессия, по моему мнению, проходит неэффективно. 1 (Совершенно не согласен), 2 (Скорее не согласен), 3 (Нейтрал..., 4 (Скорее согласен), 5 (Полностью согласен)
37 ответов

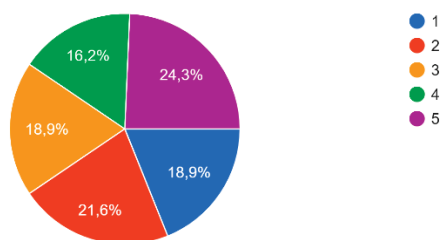


Рис. 2

Ошибка или неопределённость воспринимаются не как естественная часть обучения, а как подтверждение профессиональной непригодности.

Страх негативной оценки на супервизии

Супервизия призвана быть безопасным пространством для профессионального роста, однако для многих начинающих специалистов она сама становится источником острого стыда. Страх негативной оценки со стороны супервизора блокирует возможность открытого обсуждения трудностей и ошибок — именно того, ради чего супервизия и существует. По данным пилотного исследования, 29,8 % респондентов отметили страх негативной оценки на супервизии (рис. 3), а в ответах на открытый вопрос о препятствиях наиболее частой причиной был назван «страх осуждения». Характерны и такие высказывания респондентов, как «синдром самозванца, возможная потеря статуса и уважения» и «был опыт осуждения, не хотелось бы его ещё раз получить».

Таким образом, супервизия, которая могла бы стать главным инструментом проработки стыда, нередко воспринимается начинающим консультантом как ситуация оценивания, что замыкает порочный круг: стыд мешает

обратиться за помощью, а отсутствие помощи усиливает стыд.

Коммуникативные барьеры в диалоге с клиентом

Особый и нередко недооцениваемый источник профессионального стыда — коммуникативные барьеры, возникающие непосредственно в процессе работы с клиентом. О. И. Миронова выделяет несколько типов психологических барьеров, характерных для начинающих психологов: барьер напряжённых психических состояний (тревожность, низкая уверенность в себе), эмоциональный барьер (страх и стыд, блокирующие гибкое реагирование в сессии) и барьер, связанный с когнитивными искажениями (например, с катастрофизацией ошибок) [6].

Принципиально важно, что между коммуникативными барьерами и стыдом складывается циклическая взаимосвязь. Такие затруднения в профессиональном диалоге, как непонимание клиента, ощущение беспомощности и неэффективная интервенция, начинающий психолог склонен интерпретировать через призму собственной неадекватности. Конкретный эпизод быстро глобализируется в переживание «я плохой психолог», активируя дезадаптивный стыд. Возникший стыд, в свою очередь, па-

Я боюсь, что на супервизии меня осудят за некомпетентность 1 (Совершенно не согласен), 2 (Скорее не согласен), 3 (Нейтрально), 4 (Скорее согласен), 5 (Полностью согласен)
37 ответов

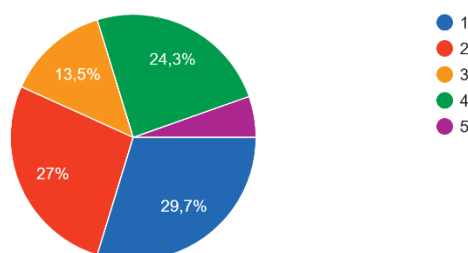


Рис. 3

рализует коммуникативные способности, повышает вероятность новых затруднений — и круг замыкается [6]. В открытых ответах респондентов это переживание звучало так: «бессилие»; «тревога, потому что не знаю, как помочь клиенту, если те способы, которым учили, не помогают»; «задаю слишком много вопросов, иногда не понимаю, что делать с ответами, как выстраивать работу».

Неадекватная самооценка как личностная основа стыда

Личностной основой, на которой базируются многие из перечисленных трудностей, нередко выступает неадекватная, чаще заниженная самооценка. У лиц с заниженной самооценкой доминируют неуверенность в себе, повышенная тревожность и склонность к гипертрофированной самокритике [3]. Эти качества predisполагают начинающего психолога к более острому и дезадаптивному переживанию стыда в ответ на любую профессиональную трудность, которая воспринимается как подтверждение собственной несостоятельности.

Существенно и то, что между самооценкой и стыдом складывается усиливающаяся взаимная связь: хроническое переживание профессионального стыда, в свою очередь, подрывает самоуважение и закрепляет заниженную самооценку, формируя порочный круг. М. Якоби указывает, что недостаток самоуважения повышает вероятность стать «жертвой» стыда, тогда как здоровая самооценка коррелирует с меньшей подверженностью его разрушительному воздействию [9]. Теория самоэффективности А. Бандуры дополняет эту картину: неуверенность начинающего консультанта может быть интерпретирована как низкая профессиональная самоэффективность, а её преодоление — как процесс накопления опыта успешного действия и рефлексии [2].

Особенности профессиональной подготовки

Немаловажным системным источником профессионального стыда выступает сама образовательная среда.

В российской системе подготовки психологов акцент традиционно делается на теоретических знаниях и технических методах, тогда как развитие личности консультанта, работа с эмоциональной уязвимостью и формирование коммуникативной компетентности остаются на периферии учебного процесса [1; 6]. Между тем зарубежные исследования подчёркивают, что «работа своей личностью» является ключевой компетенцией психолога: именно его эмпатия, рефлексивность и эмоциональная зрелость становятся важнейшими детерминантами эффективности терапевтического процесса [8; 10].

Такой дисбаланс означает, что начинающий специалист выходит на практику технически подготовленным, но личностно не готовым к встрече с интенсивными переживаниями стыда и неуверенности. Не имея инструментов для работы с этими состояниями, он оказывается с ними один на один, что многократно усиливает их дезадаптивное воздействие.

Заключение

Проведённый теоретико-эмпирический анализ показывает, что источники профессионального стыда у начинающего психолога-консультанта не существуют изолированно, а образуют взаимосвязанную систему, в которой каждый элемент усиливает действие остальных. Выявленные источники — перфекционизм и синдром самозванца, страх негативной оценки на супервизии, коммуникативные барьеры в диалоге с клиентом, неадекватная самооценка и особенности профессиональной подготовки — в совокупности формируют устойчивые паттерны избегающего поведения и профессиональной неуверенности.

Центральным звеном этой системы выступает неадекватная самооценка, создающая почву для перфекционизма и синдрома самозванца [3; 9]. Специалист с заниженной самооценкой воспринимает идеализированный образ совершенного психолога как единственно приемлемый ориентир, а любое отклонение от него как свидетельство собственной несостоятельности. Данные пи-

лотного исследования подтверждают эту тенденцию: 76 % респондентов выразили беспокойство о недостаточности своих теоретических знаний; 41 % сообщили об интенсивном стыде после неэффективной по их мнению, сессии; а 38 % признались, что стыд заставляет их избегать сложных клиентов. Страх осуждения на супервизии, зафиксированный у 30 % респондентов, замыкает порочный круг: стыд блокирует обращение за помощью, отсутствие поддержки закрепляет неуверенность, а неуверенность углубляет заниженную самооценку [5; 9].

Показательно, что при всей остроте переживаний респонденты демонстрировали выраженный запрос на поддержку: среди эффективных стратегий совладания чаще всего назывались супервизия, интервизия, поддержка коллег и личная терапия. Это свидетельствует о том, что начинающие специалисты интуитивно понимают, где искать ресурс, однако не всегда имеют доступ к безопасной среде для его получения. Разорвать порочный круг профессионального стыда возможно только через его осоз-

нание и вербализацию в поддерживающей профессиональной среде [5; 6].

Таким образом, полученные результаты имеют практическое значение на двух уровнях. Для самих начинающих специалистов важно осознание того, что переживание стыда и неуверенности является распространённым явлением на раннем этапе профессионального пути, а не признаком профессиональной непригодности. Для системы подготовки психологов результаты обосновывают необходимость разработки поддерживающих форматов супервизии, ориентированных не только на технические аспекты работы, но и на эмоциональное состояние специалиста, а также необходимость включения в учебные программы модулей, направленных на развитие рефлексивной культуры и навыков работы с собственными уязвимостями. Без этого специалист рискует оказаться в ловушке хронического стыда, ведущего к эмоциональному выгоранию и снижению качества помощи клиенту.

Литература:

1. Аксенова, Ю. А. Личностное становление психолога сквозь призму формирования ролевой вариативности в консультативном общении / Ю. А. Аксенова. — Текст: непосредственный // Культурно-исторические тенденции развития профессиональной деятельности: Материалы международной научно-практической конференции. — Москва : 2020. — С. 146–148.
2. Бурхонова, М. М. Влияние самооценки на становление качеств личности / М. М. Бурхонова. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система: [сайт]. — URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/345731> (дата обращения: 06.03.2026).
3. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. — Санкт-Петербург : Евразия, 2000. — 320 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — Москва : Смысл, 2005. — 1136 с.
5. Килборн Б. Травма, стыд и страдание: монография / Б. Килборн. — 2-е изд. (эл.). — Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2018. — 313 с. — ISBN 978-5-7312-0943-4. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/114715> (дата обращения: 22.03.2026).
6. Миронова О. И. Подходы к исследованию коммуникативных барьеров в деятельности начинающих психологов // Системная психология и социология. — 2024. — № 2 (50). — С. 5–17. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-issledovaniyu-kommunikativnyh-barierov-v-deyatelnosti-nachinayuschih-psihologov> (дата обращения: 23.02.2026).
7. Михайловский, А. Д. Свойства профессиональных барьеров у начинающих психологов-консультантов / А. Д. Михайловский. — Текст: непосредственный // Студенческая наука: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. — Пенза, 2022. — С. 241–243.
8. Одинцова М. А., Расходчикова М. Н., Кузьмина Е. И. Профессионально важные качества психологов в современных зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. — 2024. — Т. 13, № 4. — С. 151–162. — URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2024_n4/jmfp_2024_n4_Odintsova.pdf (дата обращения: 16.03.2026).
9. Якоби, М. Стыд и истоки самоуважения / М. Якоби; перевод с английского Л. А. Хегай. — Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2016. — 206 с. — ISBN 978-5-7312-0906-9. — Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/92116> (дата обращения: 22.03.2026).
10. Abargil, M., Schenkolewski, A., & Tishby, O. (2025). Therapists' emotional responses and their relation to patients' experience of attunement and responsiveness. *Psychotherapy Research*, 35(1), 54–66. <https://doi.org/10.1080/10503307.2024.2403422> (дата обращения: 22.03.2026).
11. Clance P. R., & Imes, S. A. The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention // *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*. 1978. Vol. 15(3). P. 241–247.

Characteristics of parent-child relationships in primary school children with different personality traits

Ivashova Tatyana Ivanovna, student

Scientific advisor: Danilenko Ilya Aleksandrovich, ph.d. in philology, associate professor
Belgorod State National Research University

This article explores the characteristics of parent-child relationships among primary school children with different personality traits. The study led to the following conclusions: primary school children with whom their parents interact more often in a positive manner exhibit characteristics such as responsibility, communication skills, verbal intelligence, and a high level of self-control.

Keywords: parent-child relationships, primary school students, personality traits.

Parent-child interaction plays a fundamental role in shaping a person's personality, both in childhood and later in life. Through daily contact with their child, parents help them regulate affective relationships with the outside world and stabilize affective processes. Consequently, disruptions in parent-child relationships can lead to disruptions in the child's mental development [Ajgumova 2019: 424].

The most sensitive to the impact of family dysfunction are the child's fundamental personality structures — self-concept, self-image, and self-esteem. While we argue that the full satisfaction of a child's needs depends on parental figures, their self-concept is invariably linked to the attitudes of both parents toward the child and the child toward parents [Bashirova 2021: 61].

Our analysis of the influence of parenting style on a child's personality is based on the scientific and theoretical principles and approaches to studying this problem presented in the works of A. N. Leont'ev, K. K. Platonov, S. L. Rubinshtejn, and other Russian psychologists. Parent-child relationships have been described by scholars such as A. A. Bodalev, L. I. Bozhovich, I. V. Dubrovina, M. I. Lisina.

In formulating the research hypothesis, we assumed a connection between the characteristics of parent-child

relationships and the personal qualities of primary school children [Kulagina 2021: 291]. The more frequently parents demonstrate emotional acceptance, cooperation, support for their child's autonomy, and relationship satisfaction, the more strongly primary school children will develop such personal qualities as sociability, verbal intelligence, self-control, responsibility, and a tendency toward self-affirmation [Vygotskij 2021: 160].

In our study, we used the following methods: the Multifactor Personality Inventory (R. B. Kettell) and the Parent-Child Interaction Questionnaire (I. M. Markovskaya). To confirm or refute the hypothesis, we statistically processed the data using the nonparametric Mann-Whitney U test and the Spearman correlation coefficient. Mathematical data processing was performed using the SPSS Statistics 25 statistical analysis software.

The study was conducted at Secondary School No. 3 in Novyj Oskol. A total of 150 participants participated: 50 elementary school students, 50 mothers, and 50 fathers.

First of all, we studied the characteristics of parent-child interactions with primary school students using the methodology I. M. Markovskaya (Figure 1).

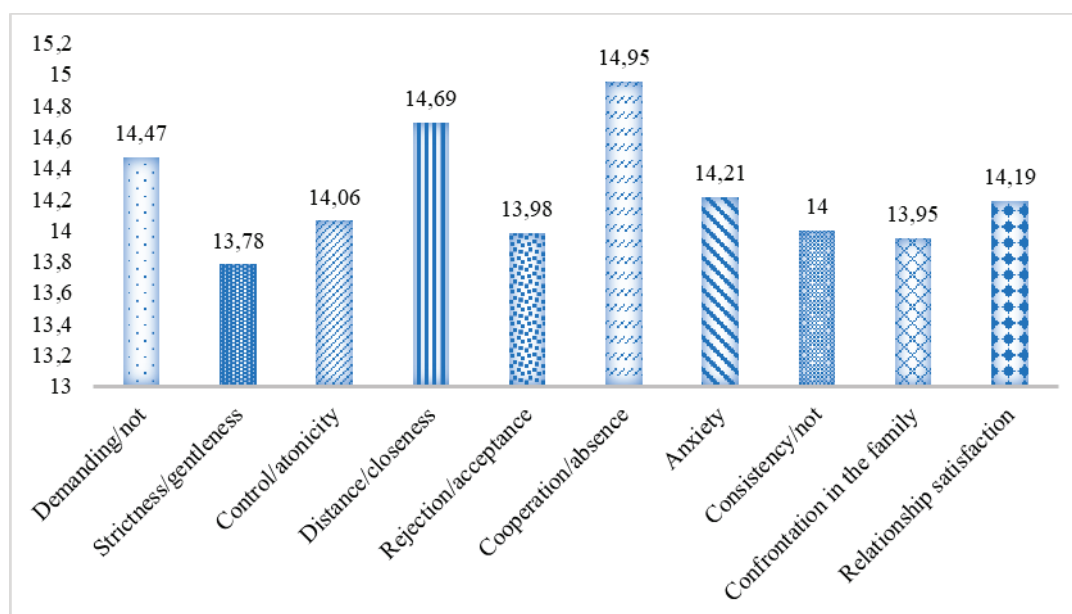


Fig. 1. Indicators of parent-child interactions with primary school students (average, Mmax=25)

According to the methodology results, «Lack of Cooperation-Cooperation» is the most pronounced indicator across the entire sample (14.95). This is followed by the «Emotional Distance-Closeness» scale (14.69). These indicators are moderately pronounced. The results indicate that parents shape their relationship with Rowanberry in terms of cooperation and emotional closeness based on the situation, well-being, and mood of both the child and the parents themselves. For example, if a child doesn't want to go to music lessons today because they're tired, the parent takes their condition into account and allows them to rest.

The next stage of the study was to the personal characteristics of primary school students, which we studied using the Multifactor Personality Inventory (MPI) questionnaire (R. B. Kettell) (Figure 2).

High levels of expression were found for the «Responsibility» (4.58) and «Sociability» (4.48) indicators. This sample also has a moderate level of expression (considering the maximum score is 10).

The results of the second method demonstrate that the format of structuring the child's educational influences around responsibility and sociability plays a key role compared to other indicators. Using this indicator, we can conclude that the child needs communication with his parents. For example, the child can express their honest opinions about their family without fear of judgment or punishment.

The directionality of the relationship between parent-child interaction characteristics and the personal qualities of primary school students was revealed through statistical data processing. Spearman's rank correlation coefficient was used (Table 1).

Using mathematical statistics, we identified the following patterns and relationships across several distinct indicators. Parental lack of demandingness correlates positively with self-

affirmation ($r = 0.512$, $p < 0.01$) and risk-taking ($r = 0.501$, $p < 0.01$). This finding suggests that children display greater initiative and independence under conditions of insufficient control and boundaries.

«Autonomy-Control» — giving children greater autonomy—is associated with self-affirmation ($r = 0.384$, $p < 0.01$) and risk-taking ($r = 0.400$, $p < 0.01$). However, positive correlations with anxiety ($r = 0.394$, $p < 0.01$) and nervous tension ($r = 0.414$, $p < 0.01$) were also found in this case. It turns out that excessive independence leads to increased anxiety and stress in young schoolchildren.

«Emotional closeness» in relationships with parents is positively correlated with sociability ($r = 0.314$, $p < 0.01$) and responsibility ($r = 0.308$, $p < 0.01$), confirming the importance of emotional connection in developing social skills and a sense of duty.

Parental «anxiety» for their child is positively correlated with sensitivity ($r = 0.369$, $p < 0.01$), anxiety ($r = 0.321$, $p < 0.05$), and nervous tension ($r = 0.101$, $p < 0.05$) in children.

«Educational confrontation» was positively associated with self-confidence ($r = 0.428$, $p < 0.05$), sensitivity ($r = 0.146$, $p < 0.05$), anxiety ($r = 0.369$, $p < 0.01$), and nervous tension ($r = 0.288$, $p < 0.01$). These results indicate an ambiguous impact of conflict situations on personality development.

In summary, our hypothesis was confirmed. A link exists between the characteristics of parent-child interactions and the personal qualities of young schoolchildren. Specifically, the more frequently parents demonstrate emotional acceptance, cooperation, support for the child's autonomy, and relationship satisfaction in their interactions with young schoolchildren, the more these young schoolchildren will develop personal qualities such as sociability, verbal intelligence, self-control, responsibility, and self-assertion.

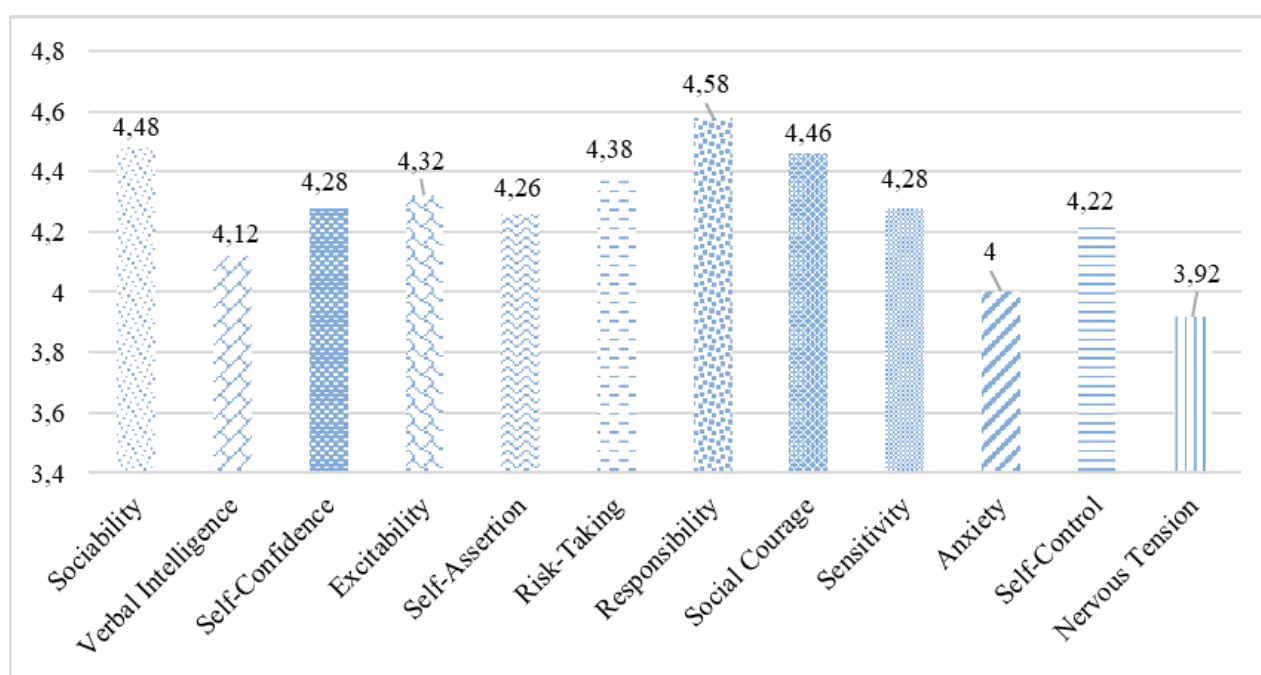


Fig. 2. Indicators of personal qualities of primary school students (average, Mmax=10)

Table 1. **Linear correlation coefficients of the relationship between the characteristics of parent-child interaction and personal qualities of primary school students**

Features of parent-child interaction	Personal qualities of primary school students	Spearman correlation coefficient*
Undemanding vs. demanding Gentleness vs. strictness	Tendency to self-assertion	0,512**
	Tendency to take risks	0,501**
	Sensuality	0,429**
Autonomy vs. control	Sociability	0,359**
	Self-confidence	0,419**
	Responsibility	0,304**
Emotional distance vs. closeness Rejection vs. acceptance	Tendency to self-assertion	0,384**
	Tendency to take risks	0,400**
	Anxiety	0,394**
	Nervous tension	0,414**
Lack of cooperation vs. cooperation	Sociability	0,314**
	Responsibility	0,308**
Anxiety for the child	Self-confidence	0,443**
	Sensuality	0,122*
Inconsistency vs. consistency	Self-confidence	0,236*
	Responsibility	0,478**
Confrontation in parenting	Sensuality	0,369**
	Anxiety	0,321*
	Nervous tension	0,101*
Undemanding vs. demanding	Tendency to self-assertion	0,207*
	Tendency to take risks	0,301**
Gentleness vs. strictness Autonomy vs. control	Self-confidence	0,428*
	Sensuality	0,146*
	Anxiety	0,369**
	Nervous tension	0,288**
Emotional distance vs. closeness	Sociability	0,714*
	Responsibility	0,632*
	Sensuality	0,588**

*p = 0,05, **p = 0,01

References:

1. Ajgumova, Z.I. (2019). Psihologiya detej mladshogo shkol'nogo vozrasta: uchebnik i praktikum. Moscow: YUrajt, 424 p. (In Russian).
2. Bashirova, M.A. (2021). Zakonomernosti i osobennosti razvitiya lichnosti mladshogo shkol'nika / M. A. Bashirova, A. N. SHilhanova, G. G. Rabadanov // Obrazovanie i parvo, 12, 63 p. (In Russian).
3. Kulagina, I.YU. (2021). Psihologiya detej mladshogo shkol'nogo vozrasta: uchebnik i praktikum dlya srednego professional'nogo obrazovaniya. Moscow: YUrajt, 291 p. (In Russian).
4. Vygot'skij, L. S. (2021). Voprosy detskoj psihologii. Moscow: YUrajt, 160 p. (In Russian).

Профилактика синдрома эмоционального выгорания у городских и сельских учителей

Курбатова Алена Игоревна, студент магистратуры

Научный руководитель: Савицкая Елена Матвеевна, кандидат психологических наук, доцент
Самарский государственный социально-педагогический университет

В тексте рассматривается специализированная программа профилактики эмоционального выгорания педагогов, ориентированная на развитие навыков тайм-менеджмента, снятие эмоциональных и физических зажимов, формирование конструктивного общения и повышение самооценки. Предложенные инструменты учитывают специ-

фику работы городских и сельских учителей, способствуя балансу между высокой нагрузкой и ограниченными ресурсами. Ожидаемые результаты включают повышение осведомлённости о рисках выгорания, развитие компетенций по саморегуляции и стресс-менеджменту, психологическое оздоровление, формирование устойчивых моделей трудовой активности, укрепление социального взаимодействия в коллективе, а также рост продуктивности и мотивации. Реализация программы позволит повысить профессиональный ресурс педагогов и снизить вероятность негативных последствий для их здоровья и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, профилактика, педагоги.

В современном обществе, где образовательные стандарты и требования к учителям постоянно растут, проблема эмоционального выгорания становится особенно актуальной. Синдром эмоционального выгорания, который характеризуется хроническим стрессом и истощением, затрагивает многих профессионалов, работающих в сфере образования.

Эмоциональное выгорание представляет собой состояние психоэмоционального истощения, выражающееся в деструктивном отношении к трудовым обязанностям, коллегам и организационной среде. Специфика педагогического труда определяет повышенную уязвимость школьных учителей к данному синдрому, что обусловило формирование устойчивого исследовательского фокуса на этой проблематике.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение существующих различий в эмоциональном выгорании между учителями городских и сельских школ. Участниками стали 45 городских и 52 сельских учителя, характеризующиеся различным стажем работы и различной нагрузкой, разным уровнем эмоционального интеллекта. Исследование проводилось методом анкетирования и тестирования. Использовались тесты Холла (эмоциональный интеллект) и Бойко (синдром эмоционального выгорания), анкетирование. На основе полученных данных можно сделать выводы об особенностях эмоционального выгорания и профилактической работы с городскими и сельскими учителями.

По результатам теста Бойко, сформировавшийся синдром эмоционального выгорания среди учителей городской школы выявлен у 11 %, среди сельских учителей — 5 %.

Дополнительный анализ, проведённый с применением коэффициентов корреляции Пирсона, выявил следующую картину:

Городские учителя (средняя положительная корреляция):

- переживание психотравмирующих обстоятельств;
- неадекватное эмоциональное реагирование;
- эмоциональная отстраненность.

Сельские учителя (высокая положительная корреляция):

- переживание психотравмирующих обстоятельств;
- экономию эмоций;
- психосоматические нарушения.

Эти данные подтверждают предположение о том, что городской педагог сталкивается с иными механизмами защиты, ведущими к постепенному эмоциональному дистанцированию,

тогда как сельский учитель стремится экономить эмоции, сталкиваясь впоследствии с физическими проблемами.

Рассмотрев полученные данные, нами была предложена программа профилактики СЭВ для городских и сельских учителей. Она основана на принципах эмоционального интеллекта и позитивной психологии, с учетом специфики педагогической профессии в мегаполисах и малых населенных пунктах.

Для профилактики эмоционального выгорания важно учитывать специфику каждой среды:

— Для городских учителей приоритетом является развитие навыков адекватного эмоционального реагирования и повышение психологической устойчивости.

— В сельских школах особое внимание следует уделить улучшению условий труда и созданию системы поддержки физического здоровья работников образования.

Цель: обеспечение психологического благополучия педагогов путем повышения уровня осведомленности о факторах риска развития эмоционального выгорания, развитии навыков саморегуляции и психологической устойчивости.

Задачи:

1. Повышение информированности педагогов о симптомах и причинах профессионального выгорания.
2. Формирование навыков диагностики ранних признаков переутомления и перенапряжения.
3. Обучение методикам управления стрессовыми ситуациями и восстановления психоэмоционального баланса.
4. Создание условий для улучшения социально-психологического климата в образовательных учреждениях.

Эта программа направлена на достижение указанных целей посредством регулярных тренингов и практик, проводимых в групповом формате. Особое внимание уделяется вопросам эмоционального интеллекта, стратегии саморазвития и стресс-менеджмента.

Программа разделена на 4 блока в соответствии с четырьмя учебными четвертями.

Для городских и сельских учителей одинаковыми оказались:

— Преобладание среднего уровня эмоционального интеллекта;

— Работа более чем на ставку у большинства учителей обеих школ;

— Наблюдается значительное число педагогов, игнорирующих признаки эмоционального выгорания либо не имеющих чёткого представления о способах его предотвращения;

— Низкий уровень активных действий по борьбе с СЭВ.

Таким образом, первые три блока для учителей одинаковы. Они направлены на выработку эмоциональной устойчивости, эмоциональную саморегуляцию, проведение тренингов, направленных на развитие личностных качеств и профессиональных компетенций участников.

Блок 1. Эмоциональная устойчивость:

1. Диагностика «Паспорт моего состояния»;
2. Эмоциональный интеллект как защита;
3. Смысл профессии;
4. Профессиональное долголетие;
5. Триггерный профиль учителя;
6. Ресурсный аудит;
7. «Нет» как ресурс;
8. Делегирование без вины.

Блок 2. Эмоциональная саморегуляция:

1. Стоп-реакции на триггеры;
2. Экономия эмоций без истощения;
3. Эмпатия без выгорания;
4. Эмоциональный тормозной путь;
5. Матрица эмоциональных реакций;
6. Эмоциональная гигиена дня;
7. Эмоциональный компас.

Блок 3. Тренинги:

1. Тренинг повышения самооценки «Я лучшее, что у меня есть»;
2. Творческие способности;
3. Управление эмоциональным состоянием;
4. Навыки конструктивного общения;
5. Способы решения конфликтных ситуаций;
6. Круг доверия: анонимный обмен;
7. Разберем на примерах: учительские кейсы;
8. Педагогический ковчег;
9. Обратная связь без стресса.

Различия между городскими и сельскими учителями заключаются в следующем:

— Для городских учителей приоритетом является развитие навыков адекватного эмоционального реагирования и повышение психологической устойчивости.

— В сельских школах особое внимание следует уделить улучшению условий труда и созданию системы поддержки физического здоровья работников образования.

И нашли отражение в последнем блоке программы профилактики:

— Для городских учителей предлагаются тренинги ориентированные преимущественно на эмоциональное раскрытие, снижение уровня стресса и самовыражение через творчество и искусство. Они помогают участникам лучше понимать себя, справляться с негативными эмоциями и улучшать качество профессиональной деятельности.

— Для сельских учителей тренинги направлены на поддержание физического и ментального здоровья, снятие усталости и повышение общего жизненного тонуса участников.

Блок 4 (для городских учителей). Цветная перезагрузка:

1. Музыкальная: звуки моей души;
2. Мой стресс в картинках;

3. Коллаж «Новый Я»;
4. Музыкальный калейдоскоп;
5. Рисунок «Моя профессия»;
6. Карты решений;
7. Озеро души;
8. Глиняная: Формы освобождения;
9. Клуб здоровых учителей.

Блок 4 (для сельских учителей). Способы снятия нервного напряжения:

1. Помоги себе сам;
2. Тело учителя: снятие зажимов;
3. Энергетический баланс;
4. Сон и восстановление;
5. Энергетическая разрядка;
6. Ментальные перезагрузки;
7. Комплекс «5 чувств» (зрение, слух);
8. Комплекс «5 чувств» (осознание, обоняние, вкус);
9. Клуб здоровых учителей.

Программа состоит из 33 занятий, которые длятся по часу. Занятия имеют четкую структуру. Важно отметить, что в конце некоторых занятий педагогам предлагается выполнить домашнее задание, которое продолжит работу над профилактикой синдрома эмоционального выгорания. Это инструменты для самостоятельной работы педагога по проблеме.

Мы уверены, что в результате реализации программы по профилактике синдрома эмоционального выгорания у учителей городских и сельских школ участники значительно повысят свою профессиональную устойчивость и качество жизни. Комплексный подход, включающий диагностику, тренинги по эмоциональному интеллекту, тайм-менеджменту, снятию зажимов, конструктивному общению, обеспечит снижение уровня эмоционального истощения, рост самооценки. Городские учителя получают инструменты для баланса с высокой нагрузкой, а сельские — для работы с ограниченными ресурсами.

Предполагаемые результаты для педагогов:

1. Повышение осведомлённости: улучшение понимания природы и факторов риска развития профессионального выгорания, умение распознавать ранние признаки усталости и эмоционального истощения.
2. Развитие компетенций: приобретение практических навыков эффективного самоуправления стрессом, восстановление энергетического ресурса, применение техник самообладания и регуляции эмоций.
3. Психологическое оздоровление: существенное снижение проявлений физического и эмоционального напряжения, предотвращение прогрессирования состояний хронической усталости и депрессии.
4. Формирование устойчивого поведения: адаптация здоровых моделей трудовой активности, рационализация рабочего графика, соблюдение норм гигиены труда и отдыха.
5. Укрепление социального взаимодействия: налаживание позитивных взаимоотношений в коллективе, взаимопонимания и взаимоподдержки коллег друг друга.

6. Рост продуктивности и мотивации: повышение общего уровня работоспособности, заинтересованности в педагогической деятельности, улучшение коммуникативных способностей.

Представленный материал позволяет утверждать, что разработка специализированных программ профилактики позволит повысить профессиональный ресурс и снизить риск развития негативных последствий.

Литература:

1. Астраханцева, Е. Ю., Кучумов, А. В. Профессиональное выгорание: критерии оценки и способы своевременного предотвращения / Е. Ю. Астраханцева, А. В. Кучумов // Социально-трудовые исследования. — 2023. — № 2 (51). — С.141–150.
2. Баксанский, О. Е., Сафоницева, О. Г. Синдром эмоционального выгорания. Взгляд психолога и невролога (обзор литературы) / О. Е. Баксанский, О. Г. Сафоницева // Вестник новых медицинских технологий — 2021. — Т. 28, № 2 — С. 45–57
3. Березина, Т. Н., Деулин, Д. В. Влияние безопасности образовательной среды на профессиональное выгорание учителей / Т. Н. Березина, Д. В. Деулин // Перспективы науки и образования. — 2025. — № 1. — С. 692–703.
4. Газизова, Р. Р., Галиева, Л. Р. Синдром эмоционального выгорания у учителей сельской местности / Р. Р. Газизова, Л. Р. Галиева // Актуальные психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки в инновационных социокультурных условиях: Сб. науч. труд. по мат. XX Междунар. науч.-практ. конф. 30 марта 2023 г. — Стерлитамак: Стерлитамакский филиал УУНиТ, 2023. — С. 34–35.
5. Зимоглядов, А. Н., Трубникова, Н. И. Факторы, способствующие развитию эмоционального выгорания у педагогов / А. Н. Зимоглядов, Н. И. Трубникова // Вестник науки. — 2023. — № 3 (60). — С.177–182.
6. Колзуаева, Т. В. Эмоциональное выгорание: причины, последствия, способы профилактики / Т. В. Колзуаева // Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова. — 2020. — № 1. — С. 122–130.

Мотивы ведения здорового образа жизни у мужчин разных возрастов

Кучеренко Карина Юрьевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье представлены теоретические аспекты формирования мотивов по сохранению здорового образа жизни у мужчин на разных возрастных стадиях. Проанализированы исследования отечественных (О. В. Урнева, О. В. Тиунова, И. Р. Муртазина, А. В. Завьялов) и зарубежных (Дж. Прочаска, И. Айзен) авторов по данной проблематике. Охарактеризован каждый возрастной этап (молодой, средний, пожилой возраст) мужчины с точки зрения сформированности ЗОЖ. Представлена разработанная модель формирования устойчивой мотивации к формированию ЗОЖ у мужчин.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, мотивы, мужчины, возрастные группы, мотивация, психология здоровья.

Motives for a healthy lifestyle among men of different ages

Kucherenko Karina Yuryevna, master's student
Togliatti State University

The article presents the theoretical aspects of the formation of motives for maintaining a healthy lifestyle in men at different age stages. The research of domestic (O. V. Urneva, O. V. Tiunova, I. R. Murtazina, A. V. Zavyalov) and foreign (J. Prochaska, I. Aisen) authors on this issue is analyzed. Each age stage (young, middle, and elderly age) of a man is characterized in terms of the formation of a healthy lifestyle. A developed model for the formation of a stable motivation for the formation of a healthy lifestyle in men is presented.

Keywords: healthy lifestyle, motives, men, age groups, motivation, and health psychology.

В современном мире сохраняется тенденция к сохранению и поддержанию здорового образа жизни (ЗОЖ), в частности у мужчин. Особую актуальность данная тема приобретает в связи с появлением новых заболеваний, стрессовых ситуаций и демографической ситуацией в стране. Однако, данная ситуация меняется не только в зависимости от состояния здоровья мужчин,

но и от его возрастных особенностей. Это обусловлено гендерными стереотипами, где мужская идентичность ассоциируется с риском и стойкостью. Возрастные различия усугубляют проблему, тем самым молодые мужчины ориентированы на внешний успех, зрелые — на профессиональные достижения, пожилые — на выживание.

Цель статьи — теоретический анализ мотивов ЗОЖ у мужчин разного возраста. Задачи: 1) раскрыть тему мотивов ЗОЖ; 2) охарактеризовать возрастную специфику; 3) предложить модель мотивационной структуры. Методологическая основа — теория мотивации А. Маслоу [5], Л. Выготского [1], отечественные концепции здоровья (В. П. Казначеев [3, с. 88]) и зарубежные модели (Дж. Прочаска [7, с. 76]).

Мотив ЗОЖ — это исследования побуждения к действиям, направленным на поддержание здоровья, интегрируемые биологические разработки, социальные нормы и личные ценности. По А. Н. Леонтьеву «мотив выступает как система, объединяющая потребность и цель» [4]. ЗОЖ фокусируется на биологические мотивы (поддержание гомеостаза); психологическое (самоактуализация, избегание страха смерти); социальное (соответствие ролям, престиж).

Для мужчин мотивы ЗОЖ часто носят инструментальный характер, то есть здоровье как средство достижения успеха, а не самоцель. Теория планового поведения (И. Айзен [10, с. 180]) выполняет роль установок, субъективных норм и контроля. В отечественной психологии (А. В. Петровский) мотивы ЗОЖ влияют с ценностно-смысловую сферу личности. Например, в исследовательских работах О. В. Урневой отмечены половые и возрастные различия в отношении к здоровью. А также предлагается разработка персонализированных программ, учитывающих индивидуальные ценности, создание комплексной системы информирования и образования, формирование позитивного отношения к здоровью и пропаганда ЗОЖ [9, с. 103].

В научных работах группы авторов О. В. Тиуновой, Д. А. Фильченкова и М. В. Томиловой проведено исследование по результатам, которого выявлены факторы, снижающие жизненную активность мужчин разных возрастов, такие как условия трудовой деятельности, питание, гигиена, вредные привычки [8, с. 12].

Автор научных исследований И. Р. Муртазина показала, что у мужчин параметры здорового образа жизни имеют большее количество положительных связей с показателями качества жизни, чем у женщин. Автором показано, что более высокие показатели эмоциональной стабильности мужчин имеют тесные положительные связи с большинством параметров здорового образа жизни, в женской группе таких связей не выявлено. Так же выявлено, что с возрастом физическая активность взрослого человека снижается и со временем начинает в большей степени ограничиваться состоянием его здоровья, которое также ухудшается; отмечается снижение стремления к развитию внутренних ресурсов и самореализации [6, с. 2].

А. В. Завьялов, акцентирует свое исследование на том, что в молодом возрасте мужчины часто относятся к своему здоровью формально и пренебрежительно, чаще всего в этом возрасте приобретаются вредные привычки [2, с. 65].

Рассмотрим психологические аспекты возрастной психологии в рамках формирования мотивов

ЗОЖ. Э. Эриксон трактует мотивы как этап развития от идентичности (юности) к идентичности (старости), что позволяет моделировать динамику мотивов у мужчин.

В молодом возрасте доминируют эгоцентричные и гедонистические мотивы. Мужчины ориентированы на физическую привлекательность, сексуальную активность и социальный статус. В свою очередь физическая активность (спорт, фитнес) мотивируется эстетикой тела и конкуренцией, а не внешним, как таковым.

Социальные факторы усиливают мотивы, такие как влияние сверстников, медиа-образы «альфа-самцов» (например, в рекламе спортивного питания). Однако риски высоки, что приводит к переоценке сил, а в следствие и к травмам, игнорирование диеты — к ожирению. По данным моделям, на данном этапе преобладают внешние мотивы (экстринсические), достаточно высокий уровень внутренней рефлексии.

В среднем возрасте мотивы трансформируются в прагматические. Профессиональная нагрузка, семейные обязанности стимулируют мотивы профилактики (поддержание работоспособности, роль отца/мужа). Здоровье воспринимается как ресурс для достижения карьерных целей.

Психологические кризисы (по Эриксону — «генеративность против стагнации») приводят к ЗОЖ для передачи опыта потомкам. Усиливаются социальные мотивы (забота о семье, престиж в коллективе). Однако стрессы и алкоголизм снижают мотивацию.

В пожилом возрасте мотивы приобретают экзистенциальный характер, то есть борьба со старением, страх смерти, сохранение автономии. ЗОЖ является мотивом альтруистических врагов — быть опорой для внуков, продлить активность.

По теории непрерывности (Р. Этчли), мотивы основаны на жизненном опыте, таких как активные в молодости мужчины сохраняют ЗОЖ. Социальные мотивы ослабляют, доминируют психические (смысл жизни).

На основе анализа составим трехуровневую модель: базовый уровень (биологический): универсальный для всех возрастов. Средний уровень (психосоциальный): повышается — гедонизм (молодость), прагматизм (зрелость), экзистенциализм (старость). Верхний уровень (ценностный): интеграция в идентичность.

Модель иллюстрирует переход от смены мотивов с возрастом, что согласуется с пирамидой Маслоу [5].

На основании всего вышесказанного сделаем вывод о том, что мотивы ЗОЖ у мужчин развиваются с возрастом от эгоцентричных в молодости к альтруистическим в старости и приводят к формированию устойчивых привычек. Проведенный теоретический анализ выявляет необходимость гендерно-возрастного подключения в программах профилактики по формированию здорового образа жизни у мужчин пожилого возраста. По данной тематике необходимо в дальнейшем усилить исследования практикоориентированными программами, ориентированными на мужчин любого возраста.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь: сборник / Л. С. Выготский; Лев Выготский. — Москва: Изд-во АСТ, 2011.
2. Физиологические основы здоровья человека / В. Б. Брин, А. В. Завьялов, Ю. М. Захаров [и др.]. — Санкт-Петербург — Архангельск: Издательский центр Северного государственного медицинского университета, 2001. — 728 с.
3. Казначеев, В. П. К вопросу о конституциях человека / В. П. Казначеев // Бюллетень Сибирского отделения Академии медицинских наук СССР. — 1983. — Т. 3, № 4. — С. 87–92.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. «Психология», «Клин. Психология» / А. Н. Леонтьев; А. Н. Леонтьев. — Москва: РГБ, 2009.
5. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / / А. Г. Маслоу; Абрахам Г. Маслоу; [Пер. с англ. Татлыбаева А. М.]. — Москва: РГБ, 2004.
6. Муртазина, И. Р. Качество жизни и личностные характеристики взрослых в контексте здорового образа жизни / И. Р. Муртазина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2019. — Т. 7, № 1. — С. 2.
7. Прочаска, Дж. О. Изменение поведения при зависимости / Дж. О. Прочаска, Дж. К. Норкросс — Санкт-Петербург: Питер, 2004. — 304 с.
8. Тиунова, О. В. Использование различных форм мотивации к ведению здорового образа жизни, занятиям физической культурой и спортом / О. В. Тиунова, Д. А. Фильченков, М. В. Томилова. — Москва: Советский спорт, 2013. — 38 с.
9. Урнева, О. В. Теоретические основы исследования мотивов здорового образа жизни у мужчин и женщин разных возрастов / О. В. Урнева // Архонт. — 2025. — № 14(65). — С. 101–104.
10. Ajzen, I. The Theory of Planned Behavior / I. Ajzen // Organizational Behavior and Human Decision Processes. — 1991. — Vol. 50, No. 2. — P. 179–211.

Танцевальные практики как средство формирования уверенности в себе в подростковом возрасте

Маюра Анастасия Андреевна, студент магистратуры
Благовещенский государственный педагогический университет (Амурская область)

В статье рассматривается потенциал танцевальных практик как эффективного инструмента формирования уверенности в себе у подростков. На основе анализа современных психологопедагогических исследований раскрываются механизмы влияния танца на ключевые компоненты самооценки и самовосприятия. Особое внимание уделяется роли телесного опыта, эмоциональной экспрессии и социального взаимодействия в групповых танцевальных форматах. Методологическую основу составили теоретические положения гуманистической и телесноориентированной психологии. Делается вывод о том, что систематические танцевальные занятия способствуют развитию аутентичности, снижению уровня тревожности и формированию позитивного «Яобраза» в кризисный период подросткового возраста [1–7].

Ключевые слова: танцевальные практики, уверенность в себе, самооценка, подростковый возраст, телесность, эмоциональный интеллект, психологопедагогические технологии.

Введение. Подростковый возраст является сензитивным периодом для становления самоидентичности и формирования устойчивой системы самооценки. В условиях современных социокультурных вызовов, включая цифровизацию коммуникаций и возрастающие академические нагрузки, проблема дефицита уверенности в себе среди подростков приобретает особую актуальность; Всемирная организация здравоохранения подчёркивает значимость вмешательств, направленных на поддержание психического здоровья подростков [7]. Традиционные педагогические подходы не всегда эффективно воздействуют на глубокие эмоциональные и телесные

пласты личности. В этой связи возникает необходимость поиска интегративных методов, сочетающих психологическое и физическое развитие. Танцевально-двигательные практики, обладающие междисциплинарным характером, представляются перспективным ресурсом для решения данной задачи [5, 6].

Теоретические основания исследования. Уверенность в себе трактуется как сложное личностное образование, базирующееся на адекватной самооценке, вере в собственные силы и позитивном опыте преодоления трудностей; развитие эмоционального интеллекта рассматривается как важный ресурс для саморегуляции

и межличностного взаимодействия [2]. С позиций гуманистической психологии, конгруэнтность «Я» и принятие собственного опыта способствуют личностному росту и аутентичности [1]. В рамках телесноориентированных подходов танец рассматривается как путь к снятию эмоциональномышечных зажимов и восстановлению интеграции тела и психики (телесный опыт как канал символизации и регуляции) [3, 4].

Методы и методология. Методологической основой исследования стали теоретический анализ литературы и критическое обобщение результатов эмпирических исследований по танцевальнодвигательной терапии, танцевальной практике и психологии подростков за последние 15 лет. Включались как систематические обзоры и метаанализы, так и эмпирические работы с контрольными группами, описывающие изменения в самооценке, тревожности и социальной компетентности у подростков, участвовавших в регулярных танцевальных занятиях [6].

Результаты и обсуждение

Телесный интеллект и «Яконцепция». Освоение двигательных навыков и хореографических задач развивает кинестетическое самосознание: освоение новых движений даёт ощущение достижения и компетентности, что укрепляет веру в собственные силы и позитивно коррелирует с общей самооценкой. Танцевальная практика способствует переосмыслению отношения к телу — от объекта стыда к средству выражения и творчества, что важно для подростков в период перестройки самоидентичности [3, 4, 6].

Эмоциональная регуляция и экспрессия. Танец предоставляет эстетизированный и социально приемлемый канал для выражения эмоций. Систематические занятия связаны с улучшением умений распознавать, переживать и регулировать эмоции, что снижает внутреннюю напряжённость и проявления тревожности. Это подтверждается данными метаанализа и клинических исследований, показывающих положительное влияние танца и танцевальнодвигательной терапии на эмоциональное состояние и симптомы тревоги/депрессии [6, 5].

Социальная среда и ощущение принадлежности. Групповые форматы танцевальных занятий формируют без-

опасную среду для взаимодействия, получения обратной связи и поддерживающих отношений, что повышает социальную компетентность и уверенность в межличностных ситуациях. Роль позитивной невербальной коммуникации и совместной моторной активности отмечена в исследованиях как фактор укрепления социальной интеграции [5, 6].

Практические рекомендации для педагогов и специалистов

- строить программу занятий с поэтапным увеличением сложности двигательных задач, чтобы создавать повторяющиеся ситуации достижения;
- включать упражнения на телесную осознанность (позвоночная мобильность, дыхательные практики, сканирование тела);
- использовать экспрессивные задания (импровизация, ролевые игры через движение) для отработки эмоциональной экспрессии;
- уделять внимание групповому взаимодействию (парные задания, коллективная хореография) для развития доверия и социальной поддержки;
- применять безопасную, ненаправляющую обратную связь в духе гуманистических подходов, чтобы поддерживать аутентичность участников [1, 3, 5, 6].

Выводы

Синтез гуманистических и телесноориентированных теоретических позиций и результаты современных эмпирических исследований позволяют утверждать, что танцевальные практики выступают эффективным средством повышения уверенности в себе у подростков. Они воздействуют на ключевые компоненты «Яконцепции» через развитие телесного интеллекта, эмоциональной регуляции и социального взаимодействия. Для дальнейшего развития практических рекомендаций требуются продольные контролируемые исследования с использованием стандартизованных методик оценки самооценки, тревожности и социальной адаптации у подростков [6, 7].

Литература:

1. Rogers C. On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. — Boston: Houghton Mifflin, 1961.
2. Goleman D. Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. — New York: Bantam Books, 1995.
3. Reich W. Character analysis. — New York: Farrar, Straus and Giroux, 1973 (первое изд. 1933).
4. Lowen A. Bioenergetics. — New York: Penguin Books, 1975.
5. American Dance Therapy Association. What is Dance/Movement Therapy? — URL: <https://adta.org/> (дата обращения: 04.04.2026).
6. Koch S. C., Kunz T., Lykou S., Cruz R. Effects of dance movement therapy and dance on healthrelated psychological outcomes: A metaanalysis // The Arts in Psychotherapy. — 2014. — Vol.41. — P.46–64.
7. World Health Organization. Adolescent mental health — Key facts. — URL: <https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/adolescent-mental-health> (дата обращения: 04.04.2026).

Эффективность когнитивно-поведенческого консультирования в коррекции низкой самооценки и тревожности у взрослых: протокол исследования

Никитина Ольга Дмитриевна, студент
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

Низкая самооценка и тревожность — распространённые психологические состояния у взрослых, часто возникающие совместно и взаимно усиливающие друг друга. Несмотря на растущий объём доказательств эффективности когнитивно-поведенческих вмешательств при тревожных расстройствах, специфическая эффективность краткосрочного когнитивно-поведенческого консультирования (КПК) в одновременной коррекции низкой самооценки и тревожности остаётся недостаточно изученной, особенно в неклинических выборках взрослых. Целью данного исследования является оценка эффективности 8-недельной программы КПК в снижении уровня тревожности и повышении самооценки у взрослых в возрасте 25–45 лет с субклиническими проявлениями данных состояний. Будет использован дизайн «одна группа — до и после», с оценкой показателей на этапе базового измерения и сразу после завершения вмешательства.

Ключевые слова: когнитивно-поведенческое консультирование, самооценка, тревожность, взрослые, психологическое вмешательство, эффективность.

1. Введение

Самооценка — это субъективная оценка собственной ценности и значимости — является ключевым компонентом психологического благополучия. Низкая самооценка устойчиво ассоциируется с рядом неблагоприятных последствий, включая депрессию, социальную изоляцию и нарушения межличностного взаимодействия [5, с. 334]. Аналогично, тревожные расстройства относятся к одним из самых распространённых проблем психического здоровья в мире, причём субклиническая тревожность затрагивает значительную часть взрослого населения [4, с. 597]. Важно отметить, что низкая самооценка и тревожность часто сосуществуют, образуя порочный круг: негативные убеждения о себе усиливают тревожное ожидание, а хроническая тревога, в свою очередь, укрепляет неуверенность в себе [6, с. 224].

Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) широко признана «золотым стандартом» вмешательства при тревожных расстройствах [3, с. 435]. Однако традиционные протоколы КПТ, как правило, разработаны для клинических популяций и реализуются в течение длительного времени. В отличие от этого, когнитивно-поведенческое консультирование (КПК) — это краткосрочная, целенаправленная и психообразовательная адаптация КПТ, всё чаще применяемая в неклинических условиях (например, в центрах психологического консультирования, программах поддержки на рабочем месте) для коррекции субклинических психологических трудностей [1, с. 44].

Хотя ряд исследований сообщает о положительном влиянии КПТ на самооценку [2, с. 201], немногие работы изучали одновременное воздействие краткой программы КПК как на самооценку, так и на тревожность в одной и той же группе взрослых.

Данное исследование направлено на устранение этого пробела путём проверки гипотезы о том, что 8-сессионная программа КПК приведёт к статистически значимому снижению тревожности и значимому повышению самооценки у взрослых с субклиническими уровнями этих состояний. Работа вносит вклад в развивающуюся область профилактической психологии и поддерживает возможность масштабирования доказательных вмешательств в условиях сообщества.

2. Методы

2.1. Дизайн исследования

Будет использован однокрупной дизайн «до–после». Такой квазиэкспериментальный дизайн уместен для пилотных исследований эффективности, особенно когда рандомизация невозможна по этическим или организационным причинам [8, с. 385]. Участники будут выступать в роли собственных контрольных, с измерениями до (T1) и после (T2) вмешательства.

2.2. Участники

Целевая популяция: взрослые в возрасте 25–45 лет.

Критерии включения:

Балл по шкалам тревожности STAI выше нормы (ситуативная и/или личностная ≥ 40); балл по шкале RSES ниже нормы (≤ 25); отсутствие диагностированных психических расстройств (проверяется кратким клиническим интервью); готовность посещать все 8 сессий.

Критерии исключения:

Текущая психотерапия или фармакологическое лечение тревоги/депрессии; тяжёлые жизненные стрессоры (например, недавняя утрата, потеря работы), способные исказить результаты.

Объём выборки: целевой $N = 30$. Такой объём обеспечивает достаточную мощность ($\geq 0,80$) для выявления средних и крупных эффектов ($d \geq 0,5$) в парных сравнениях.

2.3. Вмешательство

Будет реализована 8-недельная программа КПК (60–75 минут на сессию, 1 раз в неделю). Программа интегрирует ключевые техники КПТ, адаптированные для консультирования: психообразование: связь мыслей, чувств и поведения; введение в самооценку и тревогу; выявление автоматических негативных мыслей, связанных с самооценкой; когнитивная реструктуризация: оспаривание самокритичных убеждений; поведенческие эксперименты для проверки ограничивающих убеждений; тренинг уверенности в себе и самосострадания; управление тревогой: релаксация, заземление, принципы экспозиции; формирование «позитивной схемы Я»: сильные стороны, ценности, достижения; профилактика рецидивов и планирование поддержания результата

2.4. Методики

Самооценка: Шкала самооценки Розенберга (RSES) — 10 утверждений по шкале Лайкерта ($\alpha \approx 0,88$ в русскоязычных выборках; Пантеев, 1993) [7, с. 106].

Тревожность: Шкала ситуативной и личностной тревожности Спилберга–Ханина (STAI) — две шкалы по 20 утверждений ($\alpha = 0,86–0,93$).

2.5. Процедура

Скрининг и получение информированного согласия; Базовое измерение (T1): RSES + STAI; 8-недельное КПК-вмешательство; Повторное измерение (T2): те же методики; Опциональное измерение через 1 месяц (T3) для оценки устойчивости эффекта.

Литература:

1. Dryden, W. Когнитивно-поведенческое консультирование / W. Dryden. — М.: Когито-Центр, 2017. — С. 34–52.
2. Fennell, M J V Преодоление низкой самооценки / M J V Fennell. — СПб.: Питер, 2016. — С. 185–219.
3. The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses / S. G. Hofmann, A. Asnaani, I. J. Vonk [и др.]. — Текст: непосредственный // Cognitive Therapy and Research. — 2012. — № 36(5). — С. 427–440.
4. Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication / R. C. Kessler, P. Berglund, O. Demler [и др.]. — Текст: непосредственный // Archives of General Psychiatry. — 2005. — № 62(6). — С. 593–602.
5. Orth, U. Development of self-esteem across the lifespan / U. Orth, R. W. Robins. — Текст: непосредственный // Handbook of Personality Development. — 2019. — С. 328–344.
6. Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies / Sowislo, F. J, Orth, U.. — Текст: непосредственный // Psychological Bulletin. — 2013. — № 139(1). — С. 213–240.
7. Пантеев, С. Р. Методика исследования уровня пониженности самооценки / С. Р. Пантеев. — Текст: непосредственный // Психологический журнал. — 1993. — № 14(2). — С. 105–111.
8. Thyer, B. A. Quasi-experimental designs for the evaluation of social work interventions / B. A. Thyer. — Текст: непосредственный // Research on Social Work Practice. — 2012. — № 22(4). — С. 383–386.

2.6. План анализа данных

Нормальность распределения разностей ($T2 - T1$) будет проверена с помощью критерия Шапиро–Уилка.

При нормальности → парный t-критерий Стьюдента для RSES, STAI-Ситуативная и STAI-Личностная. При нарушении нормальности → критерий Вилкоксона для связанных выборок. Размеры эффекта: коэффициент d Коэна (для t-критерия) или $r = Z/\sqrt{N}$ (для Вилкоксона).

3. Ожидаемые результаты (будут заменены на фактические после сбора данных)

Ожидаются следующие результаты:

Статистически значимый рост баллов по шкале RSES после вмешательства (средняя разность $\approx +5,0$; $p < 0,01$; $d \approx 0,7$).

Статистически значимое снижение как по шкале ситуативной тревожности (средняя разность $\approx -8,0$; $p < 0,001$), так и по личностной тревожности (средняя разность $\approx -6,5$; $p < 0,01$).

4. Обсуждение (планируемое содержание)

Рекомендации для будущих исследований: РКИ, более длительные отсроченные измерения, включение поведенческих или физиологических маркеров.

5. Заключение (предварительное)

Ожидается, что данное исследование продемонстрирует эффективность краткой программы когнитивно-поведенческого консультирования в снижении тревожности и повышении самооценки у неклинических взрослых. Полученные результаты могут лечь в основу разработки стандартизированных консультировочных протоколов для работы с распространёнными эмоциональными трудностями у взрослых.

Экзаменационный стресс у студентов и способы его профилактики: результаты эмпирического исследования

Терехина Виктория Николаевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В статье представлены результаты эмпирического исследования экзаменационного стресса у студентов (N=32) и их готовности к различным форматам профилактической психологической помощи. Показано, что основными источниками стресса выступают большой объём информации (50 %) и неопределённость (50 %), а наиболее частым проявлением — тревожные мысли (59,4 %). В структуре совладающего поведения доминируют эмоционально-ориентированные стратегии (принятие, отвлечение) при недостаточном использовании активного планирования. Выявлено противоречие между низким опытом обращения за психологической помощью (37,5 % никогда не обращались) и высокой готовностью к её получению (59,4 %). Студенты отдают предпочтение кратким, онлайнформатам, направленным на обучение конкретным техникам саморегуляции. Обоснованы направления профилактики экзаменационного стресса: психологическое просвещение, тренинги копинг-навыков и низкوپороговые консультативные сервисы.

Ключевые слова: экзаменационный стресс, студенты, профилактика стресса, копинг-стратегии, психологическая помощь, онлайнконсультирование, тревожность.

Актуальность

Экзаменационная сессия является одним из наиболее интенсивных стрессоров в студенческой жизни. По данным исследований, до 80 % студентов испытывают выраженное психоэмоциональное напряжение в период зачётов и экзаменов [1, с. 134; 2, с. 70]. Экзаменационный стресс, возникающий как результат дисбаланса между воспринимаемой угрозой академической неудачи и оценкой собственных ресурсов [3], может приводить к когнитивным нарушениям (снижение концентрации, «провалы» памяти), эмоциональным расстройствам (тревога, страх, подавленность) и вегетативным симптомам [4, с. 75].

Особую тревогу вызывает то, что, несмотря на массовость проблемы, студенты крайне редко обращаются за профессиональной психологической помощью, предлагаемой вузами [5, с. 158]. Это свидетельствует о существовании разрыва между формальными возможностями психологических служб и реальными, часто неартикулированными запросами студентов. Традиционные форматы (очная консультация по предварительной записи, длительная терапия) могут не соответствовать поведенческим паттернам современного студента, живущего в цифровой среде и ценящего оперативность, конкретность и удобство [6].

В связи с этим возрастает актуальность разработки научно обоснованных способов профилактики экзаменационного стресса, которые были бы не только эффективными, но и приемлемыми для студентов с точки зрения формата и содержания.

Цель исследования — изучить особенности проявления экзаменационного стресса у студентов, используемые ими копинг-стратегии и отношение к психологической помощи для обоснования эффективных способов профилактики стресса в вузовской среде.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что большинство студентов испытывают выраженный экзаменационный стресс, при этом в их совладающем поведении

преобладают эмоционально-ориентированные стратегии (включая дезадаптивные), а готовность к получению психологической помощи существует, но требует реализации в кратких, практико-ориентированных и преимущественно онлайнформатах.

Методология и методы

Дизайн исследования — одномоментное (кросс-секционное) описательное исследование с использованием онлайн-опроса.

Выборка. В исследовании приняли участие 32 студента Тольяттинского государственного университета (ТГУ) и слушатели онлайн-института «СМАРТ». Возраст — от 18 лет. Пол: 24 женщины (75 %), 8 мужчин (25 %). Распределение по курсам: магистратура — 50 %, 1 курс — 18,8 %, 12 курсы — 12,5 %, 2 курс — 9,4 %, курс переподготовки — 18,8 %. Критерий включения — наличие опыта сдачи экзаменационных сессий.

Инструментарий. Для сбора данных использовалась авторская анкета, разработанная в Google Forms, включавшая четыре блока:

1. Оценка экзаменационного стресса (источники и проявления) — вопросы с множественным выбором.
 2. Диагностика копинг-стратегий — 7 утверждений, отражающих стратегии по модели Р. Лазаруса и С. Фолкмана (планирование, поиск поддержки, положительная переоценка, принятие, отвлечение, избегание, самобичевание). Оценка по 5балльной шкале Лайкерта (1 — «никогда», 5 — «почти всегда»).
 3. Отношение к психологической помощи — вопросы об опыте обращения, готовности воспользоваться университетской консультацией, предпочитаемых форматах и мотивах.
 4. Демографические данные (курс, пол).
- Процедура. Ссылка на анонимный опрос распространялась через студенческие чаты в Telegram и образовательные площадки в предсессионный период.

Методы анализа. Описательная статистика (частоты, проценты). Статистическая обработка выполнена с использованием SPSS (расчёт средних, стандартных отклонений, проверка нормальности распределения). Для проверки различий между группами применялся Укритерий МаннаУитни (пол) и Нкритерий КраскелаУоллиса (курс). Для анализа взаимосвязей — коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты

1. Источники и проявления экзаменационного стресса

Основными источниками стресса студенты назвали: «большой объём информации» (50 %), «неопределённость» (50 %), «нехватка времени» (46,9 %) и «страх неудачи» (43,8 %). Эти данные согласуются с транзактной моделью стресса, где ключевую роль играет когнитивная оценка ситуации как превышающей ресурсы человека.

Наиболее частым субъективным проявлением стресса стали «тревожные мысли» (59,4 %). Физиологические симптомы отметили 43,8 % респондентов, трудности концентрации внимания — 37,5 %. Таким образом, когнитивный компонент стресса доминирует над соматическим.

2. Копинг-стратегии студентов

Анализ частоты использования копинг-стратегий (суммарно «часто» и «почти всегда») показал следующее:

- Принятие — 90,6 % (из них 40,6 % — «почти всегда»). Это может интерпретироваться как пассивная резиньяция, так и адаптивная когнитивная переоценка.
- Положительная переоценка — 56,3 % (43,8 % — «часто», 12,5 % — «почти всегда»).
- Отвлечение — 31,3 % («часто» и «почти всегда»).
- Активное планирование — лишь 25 % применяют его «часто».
- Самобичевание («иногда», «часто», «почти всегда») присутствует у 53,2 % студентов.
- Избегание («иногда» и «часто») — у 37,5 %.

Таким образом, гипотеза о преобладании эмоционально-ориентированных стратегий над проблемно-ориентированными подтвердилась. Студенты чаще пытаются управлять своими эмоциями (через принятие, отвлечение), чем системно решать проблему подготовки.

3. Отношение к психологической помощи и профилактике

- Опыт обращения: 37,5 % респондентов никогда не обращались за психологической помощью; 25 % обращались однократно.
- Готовность обратиться в университетскую службу по проблеме экзаменационного стресса: «определённо да» — 21,9 %, «скорее да» — 37,5 %, итого 59,4 % готовы. «Скорее нет» — 28,1 %, «определённо нет» — 12,5 %.
- Предпочитаемые форматы помощи:
 - разовый онлайн-разговор с психологом — 56,3 %;
 - короткий цикл из 23 онлайнвстреч — 46,9 %;
 - текстовые памятки/инструкции — 28,1 %;
 - вебинар — 15,6 %;
 - очная консультация — 12,5 %.

— Ведущий мотив обращения: «научиться конкретным техникам снижения тревоги» — 62,5 %.

Эти данные показывают, что студенты открыты к профилактической психологической помощи, но ожидают её в кратком, навыково-ориентированном и технологичном формате.

4. Групповые различия

Статистически значимых различий по уровню стресса и копингстратегиям между юношами и девушками не выявлено ($p>0,05$). Обнаружены тенденции к более высокому использованию стратегии «поиск поддержки» у девушек ($p=0,072$). Различия между курсами отсутствуют, что может быть связано с небольшим объёмом выборки.

Обсуждение

Полученные результаты позволяют сформулировать практические рекомендации по профилактике экзаменационного стресса у студентов.

Первое. Поскольку главными источниками стресса являются информационная перегрузка и неопределённость, профилактические мероприятия должны включать обучение тайм-менеджменту и структурированию учебного материала. Краткие тренинги (23 часа) по планированию подготовки, дроблению задач и работе с дедлайнами могут значительно снизить когнитивную нагрузку.

Второе. Доминирование эмоционально-ориентированных копингстратегий (особенно пассивного принятия и отвлечения) при недостатке активного планирования указывает на необходимость развития навыков проблемно-ориентированного совладания. Эффективными форматами могут быть: миникурсы по когнитивной реструктуризации (работа с мыслями-катастрофами), обучение дыхательным техникам и методам быстрой саморегуляции.

Третье. Выявленное противоречие между низкой обращаемостью и высокой гипотетической готовностью к помощи требует создания «низкопороговых» профилактических сервисов. Целесообразно внедрить в вузе:

- онлайнчат с психологом в определённые часы (без предварительной записи);
- серию коротких видеороликов (57 минут) с техниками снижения тревоги;
- текстовые гайды «Как справиться со стрессом за 15 минут»;
- группы поддержки в мессенджерах перед сессией.

Четвёртое. Предпочтение онлайнформатов (56,3 % хотя бы разовый онлайнразговор) говорит о том, что психологическая служба вуза должна активно развивать дистанционные консультации. Это снижает стигматизацию, экономит время студентов и позволяет оказывать помощь в привычной для них цифровой среде.

Пятое. Высокий запрос на «конкретные техники» (62,5 %) означает, что профилактика должна быть навыковой, а не терапевтической. Студенты не хотят «лечить» свои проблемы, они хотят получить инструменты для самопомощи. Это меняет роль консультанта с эксперта по психопатологии на тренера и фасилитатора.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась. Студенты испытывают значительный экзаменационный стресс, используют недостаточно адаптивные копинг-стратегии, но при этом готовы к профилактической помощи, если она предлагается в удобном, кратком и практико-ориентированном формате.

Выводы

1. Экзаменационный стресс у студентов характеризуется специфической структурой: ведущие источники — большой объём информации и неопределённость, ведущие проявления — тревожные мысли. Это задаёт мишени для профилактики: работа с когнитивными искажениями и обучение планированию.
2. В совладающем поведении студентов доминируют эмоционально-ориентированные стратегии (принятие,

отвлечение) при дефиците активного проблемно-ориентированного копинга. Более половины студентов прибегают к самобичеванию. Профилактика должна быть направлена на замещение дезадаптивных стратегий адаптивными.

3. Несмотря на низкий опыт обращения за психологической помощью, большинство студентов (59,4 %) готовы воспользоваться ею при условии, что помощь будет предоставлена в кратких, онлайн-форматах, ориентированных на обучение конкретным техникам саморегуляции.

4. Практические рекомендации по профилактике экзаменационного стресса включают: внедрение тренингов тайм-менеджмента и когнитивной регуляции, создание низкопороговых онлайн-консультативных сервисов, разработку текстовых и видеоинструкций по самопомощи, а также переориентацию психологической службы с «терапии последствий» на «навыковую профилактику».

Литература:

1. Балашова, Е. Ю. Экзаменационный стресс и академическая успеваемость студентов-медиков: корреляционный анализ / Е. Ю. Балашова, Е. М. Ковшова. — Текст: непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. — 2019. — № 2. — С. 134–145.
2. Рассказова, Е. И. Психологические последствия дистанционного обучения для студентов: стресс, благополучие и академическая мотивация / Е. И. Рассказова, С. Р. Иванова. — Текст: непосредственный // Консультативная психология и психотерапия. — 2022. — № 1. — С. 70–89.
3. Lazarus, R. S. Stress, appraisal, and coping. / R. S. Lazarus, S. Folkman. — New York: Springer, 1984. — 445 с. — Текст: непосредственный. Волкова, Е. В. Особенности проявления экзаменационного стресса у студентов с разным уровнем академической успеваемости / Е. В. Волкова. — Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2016. — № 4. — С. 75–84.
4. Гаранян, Н. Г. Концепция психологического консультирования в образовательной среде вуза / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова. — Текст: непосредственный // Консультативная психология и психотерапия. — 2013. — № 4. — С. 158–178.
5. Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. — Санкт-Петербург: Питер, 2006. — 256 с. — Текст: непосредственный.
6. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения / Т. Л. Крюкова. — Кострома: Костромской гос. ун-т им. Н. А. Некрасова, 2004. — 344 с. — Текст: непосредственный.

Формирование мотивационной готовности к обучению в школе у дошкольников с задержкой психического развития и тяжелыми нарушениями речи

Фролова Юлия Алексеевна, студент магистратуры
Московский государственный психолого-педагогический университет

Статья посвящена одной из ключевых задач дошкольного образования и коррекционной педагогики — формированию мотивационной готовности к школьному обучению у детей с задержкой психического развития (ЗПР) и тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Рассматриваются специфика мотивационных проблем у данной категории детей, теоретические основы и практические методы их комплексного развития.

Ключевые слова: мотивационная готовность, школьная мотивация, дошкольники с ЗПР, дошкольники с ТНР, инклюзивное образование, коррекционно-развивающая работа.

Введение

Переход от дошкольного к школьному образованию является критическим периодом в жизни любого ребенка.

Для детей с особыми образовательными потребностями, в частности с ЗПР и ТНР, этот переход осложняется рядом факторов. Мотивационная готовность, понимаемая как наличие устойчивого положительного отношения

к школе, познавательного интереса и желания учиться, у таких детей часто формируется с большими трудностями. Недостаточная мотивация является не следствием «нежелания» ребенка, а результатом комплексных особенностей его развития. Цель данной статьи — систематизировать подходы к целенаправленному формированию этого важнейшего компонента школьной готовности.

1. Особенности мотивационной сферы дошкольников с ЗПР и ТНР

У детей с ЗПР наблюдаются сниженная познавательная активность. Это выражается в том, что интерес к новому быстро истощается, преобладает игровая мотивация. Присутствует недоразвитие произвольности: трудности в сознательном принятии и выполнении учебной задачи, зависимость от внешних стимулов. Неустойчивость интересов: мотивы ситуативны и легко меняются. Низкая самооценка и ожидание неудачи: негативный опыт в решении задач приводит к избеганию сложных занятий, формированию мотивации «избегания неуспеха».

Для детей с ТНР (особенно при системных нарушениях, таких как ОНР, алалия) характерны такие особенности как: коммуникативный барьер — трудности в выражении себя и понимании инструкций снижают вовлеченность в любую коллективную или регламентированную деятельность. Эмоциональная напряженность и фрустрация: Неспособность вербально выразить мысли или просьбы может вызывать отказ от деятельности вообще. Дефицит социального опыта из-за речевых ограничений: Это затрудняет понимание социальной роли «ученика» и формирование соответствующих мотивов.

Общим для обеих категорий является склонность к внешней мотивации (похвала, награда), недостаточное развитие внутреннего познавательного мотива («хочу знать») и социального мотива («хочу быть учеником»).

2. Принципы формирования мотивационной готовности

Работа должна основываться на следующих принципах:

Принцип эмоциональной безопасности и положительного подкрепления. Любая активность должна завершаться ощущением успеха, а не критикой ошибок.

Принцип посильности и постепенности. Учебные задачи адаптируются по сложности и продолжительности, их выполнение должно быть реальным для ребенка.

Принцип интеграции мотивационных и коррекционных задач. Развитие мотивации происходит не в «чистом виде», а в процессе коррекции познавательных, речевых и эмоциональных функций.

Принцип связи с личным опытом и игровой деятельностью. Использование игр, тем и материалов, значимых для конкретного ребенка.

Принцип социального моделирования и предвосхищения. Создание позитивного образа школы через рассказы, встречи, имитацию школьных ситуаций в безопасной обстановке.

3. Практические направления и методы работы

3.1. Создание общего позитивного образа школы и учебной деятельности:

- проектная деятельность: «Мы будущие первоклассники» — создание альбомов, коллажей, посещение школы на праздник, встречи с доброжелательным учителем или учениками;
- сюжетно-ролевые игры «Школа»: Проведение коротких «уроков» в группе, где дети берут на себя роли учителя, ученика. Важно моделировать успешное завершение урока, помощь «учителя»;
- дидактические игры с «школьной» атрибутикой: Использование настоящих школьных принадлежностей (пенал, счетные палочки, магнитная доска) в игровых занятиях, чтобы снизить их новизну и тревогу.

3.2. Развитие познавательного интереса и внутренней мотивации:

- эксперименты и проблемные ситуации: Простые опыты («Что растворится в воде?», «Как построить устойчивую башню?») стимулируют вопрос «почему?»;
- интересы ребенка как стартовая точка: Если ребенок любит машины, счет и чтение вводятся через задачи про машины; через любимую сказку обсуждаются характеры героев;
- метод «незавершенного действия»: Показать часть интересного изображения, рассказа, механизма и предложить узнать/сделать остальное.

3.3. Поддержка самооценки и формирование мотива достижения:

- система визуализации успехов: «Карта достижений», дневник с наклейками за выполненное задание, фотографии завершенных работ;
- адекватная оценка: Похвала должна быть конкретной и направленной на усилия ребенка: «Я вижу, как ты старался аккуратно соединить эти точки», вместо общей «Молодец»;
- постепенное увеличение доли самостоятельности: Начать с выполнения задания вместе («рука в руке»), затем — по четкому образцу, далее — с минимальной помощью. Каждый этап фиксируется как успех.

3.4. Специфика работы с детьми с ТНР:

- альтернативные средства коммуникации: Использование карточек PECS (система коммуникации с помощью картинок), жестов, схем для понимания и выражения учебных инструкций и мотивов («Я хочу», «Я сделал»);
- мотивация через успешную коммуникацию: Любая попытка ребенка выразить свой интерес или вопрос (любым способом) должна получать позитивный и содержательный ответ, укрепляя связь «моя активность приводит к результату».

– социальные истории: Специальные короткие истории, объясняющие в структурированной форме, что такое школа, что там делают, как себя ведут.

3.5. Работа с родителями как обязательный компонент:

– информирование: Родители должны понимать, что мотивация формируется постепенно и не через давление («ты должен хотеть»).

– совместные ритуалы: Создание дома «уголка будущего школьника», совместное чтение книг о школе, позитивные рассказы родителей о своем школьном опыте.

– отказ от негативных установок: Не использовать школу как угрозу («вот пойдешь в школу, там тебя научат»).

Литература:

1. Безрукова О. А. Особенности мотивационной готовности к школе у детей с ОНР.
2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе.
3. Ульенкова У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии.

Заключение

Формирование мотивационной готовности у дошкольников с ЗПР и ТНР — это длительный, целенаправленный и индивидуально ориентированный процесс. Он не сводится к простому «рассказу о школе», а требует системного внедрения мотивационных компонентов в каждое коррекционно-развивающее занятие, в повседневное взаимодействие и в семейное воспитание. Ключом к успеху является создание условий, в которых ребенок с особенностями развития сможет регулярно переживать опыт успешной познавательной деятельности и позитивного социального взаимодействия, что естественным образом заложит фундамент его желания стать учеником.

Эффективность когнитивного реструктурирования при тревожно-депрессивных симптомах в онлайн-консультировании

Чеснокова Юлия Сергеевна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская область)

В ситуации дефицита очной психологической помощи и расширения дистанционных форм сопровождения возрастает необходимость оценки возможности экстраполяции доказательных психотерапевтических техник в онлайн-среду. Когнитивно-поведенческая терапия рассматривается как один из ведущих методов коррекции тревожных и депрессивных проявлений, а когнитивная реструктуризация занимает в ней центральное место как процедура выявления, проверки и модификации дисфункциональных автоматических мыслей и убеждений. Цель статьи — на основе данных современных обзоров и исследований систематизировать сведения об эффективности онлайн-форматов КПТ, содержащих когнитивные модули, и выделить условия, при которых когнитивная реструктуризация сохраняет терапевтическую результативность при тревожно-депрессивной симптоматике. Показано, что интернет-КПТ в целом демонстрирует клинически значимые эффекты и по ряду показателей сопоставима с очной терапией, однако выраженность эффекта зависит от степени сопровождения специалистом и качества выполнения межсессионных заданий. В качестве ключевых условий эффективности выделены: поддержание рабочего альянса в цифровой коммуникации, достаточная структурированность протокола терапии, регулярная обратная связь и контроль качества когнитивных упражнений, а также этическая и организационная регламентация дистанционной помощи. Обсуждаются ограничения интерпретации данных, связанные с тем, что во многих исследованиях когнитивные техники оцениваются в составе комплексных протоколов, что затрудняет оценку «уникального» вклада реструктуризации.

Ключевые слова: когнитивно-поведенческая терапия, когнитивная реструктуризация, тревога, депрессия, коморбидность, интернет-КПТ, онлайн-консультирование, терапевтический альянс.

Коморбидное сочетание тревожных и депрессивных проявлений относится к распространённым вариантам эмоционального дистресса и связано с утяжелением клинического течения, снижением качества ремиссии и ростом функциональных нарушений [1]. При этом сохраняется дефицит доступной психологической

помощи, обусловленный территориальными барьерами, организационными ограничениями и стигматизацией обращения за поддержкой. На этом фоне дистанционные форматы психотерапии и консультирования рассматриваются как способ расширения охвата помощи без потери доказательности применяемых методов.

Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) опирается на предположение, что эмоциональные реакции и поведение определяются не событиями как таковыми, а их когнитивной интерпретацией; изменения интерпретаций ведут к снижению дистресса и формированию новых способов совладания [8]. В структуре КПТ когнитивная реструктуризация занимает центральное место как процедура выявления и критической проверки дисфункциональных автоматических мыслей и убеждений с последующим формированием более реалистичных альтернатив. Для тревожно-депрессивной симптоматики это принципиально, поскольку набор негативных оценок и устойчивые когнитивные искажения поддерживают и тревогу, и депрессивные проявления.

Современные исследования убедительно подтверждают общую эффективность интернет-КПТ, включая сопоставимость дистанционного и очного форматов по ряду показателей [9; 17]. Вместе с тем значительная часть работ оценивает комплексные протоколы, в которых когнитивные процедуры сочетаются с поведенческими модулями. Вследствие этого имеющиеся данные об эффективности интернет-КПТ не всегда позволяют выделить условия, при которых именно когнитивная реструктуризация — как технология формирования нового стиля интерпретации — сохраняет свою результативность в онлайн-среде. Цель настоящей статьи — на основе материалов обзорных и метааналитических исследований систематизировать доказательную базу онлайн-вмешательств с когнитивными модулями и выделить основные условия эффективности когнитивной реструктуризации при тревожно-депрессивной симптоматике.

Когнитивная реструктуризация как процедура изменения убеждений

Когнитивная реструктуризация представляет собой процедуру, включающую фиксацию проблемной ситуации, выявление автоматической мысли, оценку связанной с ней эмоции, анализ аргументов «за» и «против» исходной интерпретации, формулирование альтернативной оценки и последующую проверку новых выводов в реальном опыте [8]. В рамках этого подхода клиент учится осознавать, что мысль — это не факт, а гипотеза, подлежащая проверке, уточнению или замене на более адекватную реальности. Существенно, что альтернативная мысль должна основываться на наблюдаемых фактах и допускать неоднозначность, а не сводиться к декларативному «позитивному мышлению».

С практической точки зрения важно, что когнитивная модель предполагает многоуровневую организацию мышления: поверхностные автоматические мысли отражают промежуточные правила и допущения, которые при своей устойчивости опираются на глубинные схемы. В зависимости от клинической картины реструктурирование может ограничиваться уровнем автоматических мыслей либо распространяться на более стабильные убеждения,

если именно они поддерживают повторяющийся дистресс и препятствуют поведенческим изменениям. Основанием для перехода к работе с глубинными убеждениями служит повторяемость данной когниции в различных ситуациях и её слабая чувствительность к простым поведенческим коррективкам.

На уровне доказательности КПТ демонстрирует терапевтические эффекты при депрессии и тревожных расстройствах, что подтверждается метааналитическими обзорами [12; 15]. Однако вопрос о механизмах действия — какие именно изменения опосредуют клиническое улучшение — требует разграничения двух аспектов: «включение когнитивных техник в протокол» и «фактическое изменение дисфункционального мышления». Метаанализ, посвящённый влиянию КПТ на дисфункциональное мышление при депрессии, показывает, что терапия сопровождается снижением выраженности дисфункциональных когниций, что согласуется с когнитивной гипотезой механизма действия [11]. При интерпретации этих данных следует учитывать, что уменьшение дисфункциональных когниций может достигаться как за счёт формальных процедур переоценки, так и через поведенческие эксперименты, изменяющие опыт и, соответственно, последующие интерпретации. Поэтому рассмотрение реструктуризации в онлайн-среде должно включать не только описание самой техники, но и анализ того, каким образом цифровой формат обеспечивает качество её реализации.

Тревножно-депрессивная симптоматика как мишень когнитивной реструктуризации

Коморбидность тревоги и депрессии приводит к усилению симптомов и повышению клинических рисков, что требует точного анализа случая и выбора приоритетных целей терапии [1]. Трехфакторная модель тревоги и депрессии Кларка и Уотсона описывает общий для обоих состояний компонент — негативный аффект, объясняющий сходство симптомов, — а также специфические компоненты, которые различают эти спектры расстройств [10]. Из этого следует вывод: при коморбидной симптоматике когнитивная работа должна быть сначала сосредоточена на общем уровне негативных оценок (ощущение угрозы, уязвимости, безнадежности), и лишь затем дифференцироваться в соответствии с тематикой каждого из расстройств.

В отечественной литературе отмечается связь когнитивных искажений с тревожно-депрессивными состояниями: при наличии симптомов чаще наблюдаются катастрофизация, черно-белое мышление и избирательное абстрагирование, причем выраженность этих искажений коррелирует с уровнем эмоционального неблагополучия [1]. Эмпирические данные также показывают, что у подростков с тревожно-депрессивной симптоматикой когнитивные искажения проявляются значительно ярче, чем у их здоровых сверстников [4]. Эти данные подтверждают

клиническую логику: когнитивная реструктуризация выступает как целенаправленное воздействие на те мыслительные процессы, которые поддерживают состояние дистресса.

С практической точки зрения наибольшее значение имеют устойчивые когнитивные шаблоны, которые повторяются в разных ситуациях и лежат в основе избегающего поведения и пассивности. Именно такие шаблоны требуют планомерной проработки между сеансами терапии. В рамках протоколов КПТ реструктуризация реализуется через домашние задания, регулярное отслеживание автоматических мыслей и планирование поведенческих экспериментов. Если межсессионная работа проводится редко или формально, когнитивные процедуры теряют свой обучающий потенциал и не превращаются в навык, способный влиять на повседневное поведение. В таком случае терапевтический эффект ограничивается кратковременным облегчением, достигнутым во время сессии, и не закрепляется в долгосрочной перспективе.

Вариативность онлайн-форматов КПТ

Дистанционная психотерапия включает синхронные (видеосессии, телефонные звонки) и асинхронные (переписка, специальные платформы) форматы, а также их комбинации. С точки зрения когнитивной реструктуризации они различаются возможностью оперативно получить обратную связь и степенью использования письменных материалов. Видеотерапия в рамках КПТ наиболее близка к очной встрече: сохраняется пространство для диалога, уточнения формулировок и совместного разбора примеров. Систематические обзоры подтверждают, что при соблюдении организационных и технических условий этот формат является работоспособным и эффективным способом оказания психотерапевтической помощи [6]. Для процесса реструктуризации это означает, что основополагающий механизм — совместная проверка интерпретаций — остаётся доступным, но требует более внимательного отношения к каналу коммуникации (темп речи, использование пауз, проверка понимания заданий).

Асинхронные форматы (например, интернет-КПТ) чаще всего представляют собой последовательность модулей, которые включают психообразование, ведение дневника мыслей, упражнения на распознавание когнитивных искажений и формирование альтернативных интерпретаций. Роль терапевта в таких программах может варьироваться от минимального сопровождения до подробной обратной связи. Сопровождение решает две основные задачи: повышает приверженность терапии и обеспечивает качество выполнения заданий, не допуская замены глубокой реструктуризации поверхностными «правильными» ответами. Исследования эффективности интернет-вмешательств указывают на практическую ценность сопровождения: оно повышает результативность по сравнению с полностью самостоятельным прохождением программ [17; 20].

Отдельное направление цифровизации КПТ связано с созданием автоматизированных инструментов, включая чат-ботов (разговорных агентов). Рандомизированное исследование автоматизированного агента, использующего принципы КПТ, показало снижение симптомов депрессии и тревоги у молодых людей после краткосрочного применения [14]. Данный результат подтверждает, что когнитивные упражнения можно переносить и в цифровую среду, но также указывает на границы такого переноса: результативная реструктуризация требует аккуратного соотношения мысли с контекстом, разделения фактов и оценок, а также планирования поведенческих экспериментов, что зачастую нуждается в индивидуальном подходе и профессиональной коррекции ошибок.

Сводные данные об эффективности онлайн-КПТ с когнитивными модулями

Обзоры показывают, что дистанционная психотерапия, в том числе программы с когнитивными компонентами, обладает клинически значимой эффективностью при лечении эмоциональных расстройств. Обобщающий метаанализ интернет-психотерапии подтверждает выраженный эффект по сравнению с контрольными группами и отмечает результативность вмешательств при использовании различных форматов онлайн-коммуникации [7]. В научной литературе также поддерживается эффективность и приемлемость таких программ в качестве практической альтернативы очной медицинской помощи [5].

Наиболее прямые данные о сопоставимости очного и дистанционного форматов представлены в метаанализе исследований, сравнивающих интернет-КПТ и традиционную очную КПТ: различия между форматами по общему результату оказались минимальными, что говорит об их сопоставимой эффективности [9]. Этот вывод относится к терапии в целом. Применительно к задаче когнитивной реструктуризации он означает, что соответствующие модули могут быть реализованы дистанционно без систематического снижения эффективности, при условии соблюдения протокола и качества выполнения заданий клиентом.

Показано, что интернет-КПТ при поддержке терапевта приводит к более выраженному снижению симптомов по сравнению с самостоятельной работой, тогда как разница между онлайн-терапией и очной терапией незначительна [17]. Соответственно, сопровождение является основным фактором, влияющим на эффективность. С точки зрения когнитивной реструктуризации это означает, что регулярный контакт с терапевтом повышает вероятность корректного выполнения процедуры: выделения автоматической мысли как субъективной оценки, формулирования альтернативы на основе фактов и проверки новой гипотезы в повседневной жизни.

Вмешательства с сопровождением демонстрируют устойчивое преимущество в снижении симптоматики по сравнению с контрольными условиями [20]. В совокуп-

ности эти данные позволяют рассматривать дистанционное применение когнитивной реструктуризации как научно обоснованный метод в рамках интернет-КПТ, при условии, что обеспечивается обратная связь от терапевта и поддерживается регулярность работы между сеансами.

Отечественные данные согласуются с международной тенденцией и подтверждают применимость дистанционных протоколов КПТ в различных условиях, включая соматический и кризисный стресс. Описано снижение тревожно-депрессивной симптоматики при использовании онлайн-протокола КПТ у пациентов с синдромом раздражённого кишечника, где когнитивная работа была направлена на пересмотр катастрофических интерпретаций телесных ощущений [2]. В период пандемии COVID-19 продемонстрирована эффективность дистанционной КПТ для снижения стрессовых расстройств, связанных с пандемией, с акцентом на реструктуризацию катастрофических мыслей о здоровье и будущем [3]. Приведенные результаты подтверждают тот факт, что когнитивные процедуры могут быть адаптированы к специфике кризисных ситуаций при сохранении структурированного подхода к терапии.

Условия эффективности и ограничения интерпретации данных

Сохранение терапевтической эффективности когнитивной реструктуризации в онлайн-формате зависит не столько от факта дистанционного контакта, сколько от того, как именно организовано обучение этому навыку и как обеспечивается его практическое применение. К необходимым условиям относятся: регулярная работа между сеансами, точное отслеживание мыслей и эмоций, формирование альтернативных интерпретаций на основе фактов, а также планирование и анализ поведенческих экспериментов.

Первое условие — это рабочий альянс между терапевтом и клиентом. Процесс реструктуризации зачастую вызывает сопротивление, особенно когда исходная мысль связана с сильной тревогой или чувством безнадёжности. Качество терапевтического союза в таких ситуациях определяет готовность клиента сохранять аналитический подход и выполнять задания. Показано, что при надлежащей организации видеоконсультации могут быть сопоставимы по эффективности с очными встречами [6]. Метаанализ, посвящённый видео-КПТ у взрослых с психическими расстройствами, также подтверждает эффективность этого формата доставки терапии [19]. Поэтому, при обеспечении технической надёжности и правил общения онлайн-контакт не становится препятствием для совместной аналитической работы по реструктуризации.

Второй блок условий касается этических и организационных аспектов дистанционной помощи. Когнитивная работа подразумевает фиксацию личных переживаний в письменной форме и обсуждение деликатных тем, что

повышает требования к конфиденциальности и определению границ коммуникации [4]. Для когнитивной реструктуризации эти требования имеют практическое значение: нарушение конфиденциальности или неясные границы взаимодействия усиливают избегание терапии клиентом, снижают качество фиксации мыслей, ослабляют результативность работы между сессиями.

Третье условие связано с конструкцией цифровых инструментов и контролем качества выполнения заданий. Интернет-программы позволяют с достаточной точностью отслеживать степень вмешательства (например, прохождение модулей, заполнение дневников, частоту входов), что повышает точность мониторинга и даёт дополнительную информацию для клинического анализа. Однако эти же инструменты несут риск формального подхода: если интерфейс поощряет краткие ответы и не устанавливает критериев качества, клиент может механически заполнять формы, не уделяя этому должного внимания. В этом случае, сопровождение специалистом и механизмы обратной связи являются способом обеспечить корректность процесса реструктуризации.

При оценке эффективности следует учитывать ограничения в определении конкретного вклада когнитивной реструктуризации. Во многих исследованиях когнитивные техники оцениваются как часть комплексных протоколов, которые включают и поведенческие модули. Следовательно, данные об эффективности интернет-КПТ не означают автоматически, что именно реструктуризация является единственным или основным механизмом улучшения состояния. В профессиональном сообществе обсуждается вопрос: всегда ли необходимо формально «оспаривать мысли», или позитивные изменения могут достигаться и другими путями, например, через поведенческие эксперименты [18]. При этом данные о снижении дисфункционального мышления в процессе КПТ подтверждают целесообразность работы с когнициями как с важной мишенью вмешательства [11]. Поэтому, эффективность реструктуризации в онлайн-формате зависит от точности выполнения процедуры и её связи с реальным опытом клиента, а не от канала коммуникации как такового.

Систематизация данных показывает, что когнитивная реструктуризация как центральная процедура когнитивного компонента КПТ сохраняет свою практическую применимость в онлайн-форматах для работы с тревожно-депрессивной симптоматикой. Метааналитические исследования демонстрируют клинически значимые эффекты интернет-КПТ и минимальные различия между дистанционной и очной психотерапией по общим результатам [5; 7; 9]. Выраженность и устойчивость этих эффектов зависят от условий реализации, в первую очередь от степени сопровождения специалистом и качества работы между сессиями терапии [17; 20].

Резюмируя, главными условиями эффективности когнитивной реструктуризации в онлайн-среде являются: поддержание рабочего альянса и технической надёжности взаимодействия клиента и психотерапевта [6; 19]; доста-

точная структурированность протокола и контроль качества выполнения когнитивных упражнений; соблюдение этических стандартов и правил конфиденциальности, которые влияют на готовность клиента работать с личными данными [4]. При интерпретации результатов целесообразно

учитывать, что во многих исследованиях реструктуризация изучается в рамках комплексных протоколов, поэтому выводы о её «уникальном» вкладе требуют специальных планов исследований и точных критериев оценки качества выполнения данной техники [18].

Литература:

1. Малыгин Ю. В., Орлова А. С., Малыгин В. Л. Концептуализация коморбидных тревожных и депрессивных расстройств и подходы к их терапии // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2022. № 6. С. 260–291.
2. Мелёхин А. И., Игнатенко Ю. С. Дистанционная когнитивно-поведенческая психотерапия синдрома раздраженного кишечника: специфика и эффективность // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 4. С. 56–74.
3. Мелёхин А. И. Дистанционная когнитивно-поведенческая психотерапия стрессового расстройства, связанного с пандемией COVID-19 // Журнал телемедицины и электронного здравоохранения. 2020. № 3. С. 3–14.
4. Щедринская О. М., Бебчук М. А. Онлайн-консультирование через призму профессиональной этики: проблемы и решения // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28, № 3. С. 84–99. DOI: 10.17759/cpr.2020280306.
5. Andrews G., Basu A., Cuijpers P., Craske M. G., McEvoy P., English C. L., Newby J. M. Computer therapy for the anxiety and depression disorders is effective, acceptable and practical health care: an updated meta-analysis // Journal of Anxiety Disorders. 2018. Vol. 55. P. 70–78.
6. Backhaus A., Ainsworth J., Sheperis C., et al. Videoconferencing psychotherapy: a systematic review // Psychological Services. 2012. Vol. 9(2). P. 111–131. DOI: 10.1037/a0027924.
7. Barak A., Hen L., Boniel-Nissim M., Shapira N. A comprehensive review and meta-analysis of the effectiveness of internet-based psychotherapeutic interventions // Journal of Technology in Human Services. 2008. Vol. 26(2–4). P. 109–160.
8. Beck A. T. Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. New York: International Universities Press, 1976.
9. Carlbring P., Andersson G., Cuijpers P., Riper H., Hedman-Lagerlöf E. Internet-based vs. face-to-face cognitive behavior therapy for psychiatric and somatic disorders: an updated systematic review and meta-analysis // Cognitive Behaviour Therapy. 2018. Vol. 47(1). P. 1–18.
10. Clark D. A., Beck A. T. Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: Science and Practice. New York: Guilford Press, 2010.
11. Cristea I. A., Huibers M. J. H., David D., et al. The effects of cognitive behavior therapy for adult depression on dysfunctional thinking: a meta-analysis // Clinical Psychology Review. 2015. Vol. 42. P. 62–71. DOI: 10.1016/j.cpr.2015.08.003.
12. Cuijpers P., Berking M., Andersson G., Quigley L., Kleiboer A., Dobson K. S. A meta-analysis of cognitive-behavioural therapy for adult depression, alone and in comparison with other treatments // The Canadian Journal of Psychiatry. 2013. Vol. 58(7). P. 376–385.
13. Farchione T. J., Fairholme C. P., Ellard K. K., et al. Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders: a randomized controlled trial // Behavior Therapy. 2012. Vol. 43(3). P. 666–678. DOI: 10.1016/j.beth.2012.01.001.
14. Fitzpatrick K. K., Darcy A., Vierhile M. Delivering Cognitive Behavior Therapy to Young Adults With Symptoms of Depression and Anxiety Using a Fully Automated Conversational Agent (Woebot): a randomized controlled trial // JMIR Mental Health. 2017. Vol. 4(2). e19. DOI: 10.2196/mental.7785.
15. Hofmann S. G., Asnaani A., Vonk I. J., Sawyer A. T., Fang A. The efficacy of cognitive behavioral therapy for adult anxiety and depression: a meta-analysis // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2012. Vol. 80(4). P. 580–593.
16. Hofmann S. G., Smits J. A. J. Cognitive-behavioral therapy for adult anxiety disorders: a meta-analysis of randomized placebo-controlled trials // Clinical Psychology Review. 2008. Vol. 28(4). P. 621–632. DOI: 10.1016/j.cpr.2007.10.003.
17. Karyotaki E., Efthimiou O., Miguel C., et al. Internet-Based Cognitive Behavioral Therapy for Depression: A Systematic Review and Individual Patient Data Network Meta-analysis // JAMA Psychiatry. 2021. Vol. 78(4). P. 361–371.
18. Longmore R. J., Worrell M. Do we need to challenge thoughts in cognitive behavior therapy? // Clinical Psychology Review. 2007. Vol. 27(2). P. 173–187. DOI: 10.1016/j.cpr.2006.08.001.
19. Matsumoto K., Hamatani S., Shimizu E. Effectiveness of Videoconference-Delivered Cognitive Behavioral Therapy for Adults With Psychiatric Disorders: Systematic and Meta-Analytic Review // Journal of Medical Internet Research. 2021. Vol. 23(12). e31293. DOI: 10.2196/31293.
20. Olthuis J. V., Watt M. C., Bailey K., Hayden J. A., Stewart S. H. Therapist-supported Internet cognitive behavioural therapy for anxiety disorders in adults // Cochrane Database of Systematic Reviews. 2016. Issue 3.

ПЕДАГОГИКА

Цифровые приложения и платформы в помощь учителю истории

Аветисян Диана Амбарцумовна, учитель истории
МОБУ СОШ № 80 г. Сочи имени Героя Советского Союза Д. Л. Калараша (Краснодарский край)

В статье автор рассказывает о том, как и какие цифровые приложения и платформы помогают учителю истории сделать уроки более наглядными, интерактивными и увлекательными, повышая вовлечённость учеников и эффективность обучения.

Ключевые слова: цифровые технологии, преподавание истории, интерактивные уроки, образовательные платформы, вовлечение учеников, наглядность, VRэкскурсии, интерактивные карты, образовательные игры, совместная работа.

Сегодня школа стремительно меняется — и вместе с ней меняется роль учителя. Особенно остро это ощущается на уроках истории: как увлечь подростков событиями, которые произошли сотни и даже тысячи лет назад? Как сделать так, чтобы даты, имена и битвы не превратились в скучный перечень фактов, а ожили в сознании учеников? Ответ лежит на поверхности: нужно говорить с детьми на их языке — языке цифровых технологий.

Цифровые инструменты не заменяют учителя, а усиливают его возможности. Они помогают визуализировать прошлое, вовлекать школьников в исследование, давать им возможность «потрогать» историю руками — пусть даже виртуально.

Представьте урок по теме «Древний Рим». Традиционный подход: учитель рассказывает, ученики читают параграф, отвечают на вопросы. Результат? Через неделю большая часть материала забыта. А теперь представьте другой сценарий: ученики надевают VRочки и «прогуливаются» по улицам Помпей за день до извержения Везувия. Или собирают пазл карты Римской империи, соревнуясь в онлайн-игре. Или создают собственный мини-фильм о гладиаторских боях, используя стоковые видео и аудио. Разница очевидна.

Цифровые технологии решают сразу несколько задач:

- **Визуализация.** История перестаёт быть абстрактной: карты, реконструкции, 3Dмодели делают её наглядной.
- **Вовлечение.** Игровые механики, интерактивные задания, групповые проекты пробуждают интерес.
- **Персонализация.** Ученики могут изучать материал в своём темпе, выбирать уровень сложности.
- **Развитие навыков XXI века.** Работа с источниками, критическое мышление, медиаграмотность, командная работа.

– **Обратная связь.** Учитель видит прогресс каждого ученика в режиме реального времени.

Разберём конкретные инструменты и сценарии их применения — с живыми примерами из школьной практики.

Виртуальные экскурсии и 3Dреконструкции

Платформы вроде Google Arts & Culture или Sketchfab позволяют «посетить» музеи и памятники без выхода из класса. Например, при изучении Великой Отечественной войны можно показать 360градусную панораму музея на Поклонной горе или рассмотреть 3Dмодель танка Т34 со всех сторон. Ученики запоминают лучше, когда видят объект целиком, могут его «покрутить», увеличить детали.

Интерактивные карты и хронологии

Сервисы Timetoast или «Н5Р» помогают создавать интерактивные ленты времени. Ученики могут отмечать на них ключевые события, добавлять фото, видео, короткие описания. Например, при изучении Смутного времени школьники создают хронологию с вехами: «1605 г. — Лжедмитрий I вступает в Москву», «1612 г. — ополчение Минина и Пожарского освобождает Кремль».

Образовательные игры и квесты

Платформа LearningApps позволяет создавать мини-игры: пазлы с историческими портретами, викторины с таймером, задания на сопоставление дат и событий. На уроке по теме «Реформы Петра I» можно запустить игру «Угадай указ»: на экране — фрагмент документа, а ученики должны выбрать, к какой реформе он относится.

Видео и подкасты

YouTube-каналы вроде «История РФ» или «Лекториум» предлагают короткие лекции историков. Их можно использовать как «мостик» к новой теме. Например, перед уроком о Куликовской битве показать 5минутный ролик с реконструкцией сражения и картой передвижения войск.

Подкасты — отличный вариант для домашнего задания. Учитель даёт ссылку на эпизод о жизни в Древнем Египте и просит выписать три факта, которые удивили больше всего. На следующем уроке класс обсуждает находки — так запускается дискуссия.

Совместные проекты и блоги

Google Документы и Padlet позволяют создавать коллективные работы. Класс может вести «Дневник путешественника во времени»: каждый ученик пишет пост от лица очевидца какого-либо события (например, коронации Екатерины II или запуска первого спутника). В итоге получается живая хроника эпохи, где факты переплетаются с эмоциями.

Тесты и опросы с мгновенной обратной связью

Инструменты Quizizz или Kahoot! превращают проверку знаний в соревнование. Учитель создаёт тест по теме «Французская революция», запускает его на уроке — ученики отвечают со смартфонов. На экране в реальном времени видны результаты, лидеры, статистика по вопросам. Ошибки сразу заметны, а разбор проходит живо и без стресса.

Работа с первоисточниками

Цифровые архивы — настоящий клад для уроков. Сайт «Президентской библиотеки им. Б. Н. Ельцина» даёт доступ к оцифрованным документам, газетам, плакатам. На уроке о революции 1917 года можно показать подлинный выпуск «Известий» с заголовком «Власть — Советам!» и обсудить, как подача новостей влияла на общественное мнение.

Литература:

1. Аппарович Н. А., Полтораки Д. И. Кабинет истории и обществознания в средней школе. — М.: Просвещение, 1982. — 223 с.
2. Антопольский А. Б., БончОсмоловская А. А., Бородин Л. И. Цифровые гуманитарные исследования. — Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2023. — 272 с.
3. Володин А. Ю. Цифровая история: ремесло историка в цифровую эпоху // Электронный научнообразовательный журнал «История». — 2015.
4. Корниенко С. И., Поврозник Н. Г., Гагарина Д. А. Исторические информационные системы: теория и практика. — М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2021. — 231 с.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.
6. Пучковская А. А., Зимина Л. В., Волков Д. А. Введение в цифровые гуманитарные исследования. — СПб.: Университет ИТМО, 2021. — 63 с.

Мультимедийные презентации нового поколения

Вместо статичных слайдов — интерактивные презентации в Genially или Prezi. На слайде о Бородинском сражении можно разместить анимированную карту с передвижением войск; аудиозапись марша русской армии; всплывающие портреты Кутузова и Наполеона с краткими характеристиками; ссылку на 360градусное видео реконструкции битвы.

Ученики не просто смотрят — они исследуют материал, кликая на элементы.

Главное правило: технологии — не цель, а средство. Не нужно использовать всё сразу. Выберите 2–3 платформы, которые подходят под ваши задачи, и освоите их досконально. Вот пошаговый план:

1. *Начните с малого.* Попробуйте один интерактивный элемент на уроке: например, замените устный опрос викториной в Kahoot! или покажите 3Dмодель памятника вместо картинки в учебнике.

2. *Вовлекайте учеников в создание контента.* Дайте им задание сделать минипроект в Padlet или снять короткое видеореконструкцию. Так вы снизите свою нагрузку и повысите мотивацию класса.

3. *Комбинируйте форматы.* Чередуйте виртуальные экскурсии с работой в группах, игры — с анализом документов. Баланс онлайн и офлайн — залог продуктивного урока.

4. *Учитывайте технические возможности.* Если в школе слабый интернет, выбирайте ресурсы, которые работают офлайн (например, заранее скачанные VRтуры или локальные приложения).

5. *Собирайте обратную связь.* После урока спросите учеников: «Что запомнилось?», «Какой формат понравился больше всего?». Их мнение поможет скорректировать подход.

Цифровые платформы не превращают учителя в оператора гаджетов, а освобождают время для живого общения и помощи ученикам. Когда история оживает на экране — через VRэкскурсии или совместные проекты в Padlet — она становится частью опыта школьников. Дети с нетерпением ждут новых уроков, а учитель получает удовольствие от работы.

7. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информационнокоммуникационных средств. — М.: Народное образование, 2005.
8. Студеникин М. Т. Современные технологии преподавания истории в школе. — М.: Владос, 2007. — 80 с.

Роль педагога в поликультурном воспитании дошкольника

Азарова Анастасия Николаевна, воспитатель;
Самурханова Милана Казихановна, воспитатель
МАДОУ МО г. Краснодар «Центр — детский сад № 9»

Данная статья посвящена исследованию значимости роли педагога в развитии у детей дошкольного возраста поликультурной компетентности. В работе проводится анализ составляющих поликультурной компетентности самого педагога, а также рассматриваются методики и формы образовательной деятельности, направленные на знакомство воспитанников с культурным многообразием. Особое внимание уделяется вопросам сотрудничества педагога с родителями в рамках поликультурного образования.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, дошкольник, педагог, поликультурная компетентность, межкультурное взаимодействие, образовательная среда.

Введение

Усиливающиеся межкультурные связи и глобализация современного общества диктуют новые требования к образовательной системе. Дошкольный возраст представляет собой критически важный период для формирования базовых принципов толерантности и навыков межкультурного общения. В этом контексте педагог детского сада становится незаменимым проводником, знакомящим детей с культурным многообразием и воспитывающим уважение к чужим традициям и обычаям. Настоящая статья ставит своей целью раскрыть ключевую роль педагога в поликультурном воспитании дошкольников, а также определить необходимые для этого компетенции и методы работы.

Поликультурная компетентность педагога — основа поликультурного воспитания дошкольника, совокупность знаний, умений и личностных качеств, позволяющих эффективно работать в многонациональной и многокультурной образовательной среде. Чтобы эффективно работать в современном дошкольном образовательном учреждении, где встречаются дети разных культур, педагогу необходима поликультурная компетентность. Это комплексное качество, включающее в себя:

— Интеллектуальную базу: Глубокое понимание культурных особенностей, традиций и ценностей различных этносов, а также принципов эффективного межкультурного взаимодействия.

— Внутреннюю установку: Активное стремление к развитию в области межкультурного общения, открытость к диалогу с представителями других культур и способность к самоанализу своих культурных предубеждений.

— Практические навыки: Умение организовывать и проводить мероприятия, способствующие межкуль-

турному обмену, эффективно разрешать конфликты на культурной почве и разрабатывать образовательные программы, обогащенные поликультурным содержанием.

— Саморефлексию: Способность критически оценивать свои действия и их потенциальные последствия в контексте межкультурного диалога, а также прогнозировать развитие ситуаций.

— Творческий подход: Готовность к поиску нестандартных, инновационных решений в сложных межкультурных ситуациях, умение импровизировать и адаптироваться к новым культурным контекстам.

В контексте поликультурного воспитания детей дошкольного возраста педагог выполняет следующие функции:

Информационная: расширяет кругозор детей, знакомя их с многообразием мировых культур через истории, визуальные материалы, народное творчество и ремесла.

Организационная: формирует пространство, насыщенное элементами разных культур (например, через специальные уголки, мини-экспозиции, тематические показы).

Мотивационная: развивает любознательность к культурному разнообразию, стимулирует сопереживание и уважение к чужим обычаям.

Коррекционная: способствует разрушению предрассудков, обучая эффективному и позитивному общению с людьми из разных культурных сред.

Координационная: налаживает сотрудничество с родителями, культурными учреждениями и библиотеками для всестороннего развития детей.

Педагогические методы и формы работы по поликультурному воспитанию дошкольников разнообразны. Познавательные беседы о народах мира, расширяют знания о географии, культуре и повседневной жизни представителей разных народов.

Игровые формы образовательной деятельности способствуют активному освоению этнокультурных знаний через народные и специально разработанные дидактические игры.

Художественное самовыражение способствует развитию творческих способностей детей через рисование, лепку и аппликацию на этнокультурные темы, а также через приобщение к декоративно-прикладному искусству разных этносов.

Музыкально-ритмическое развитие — обучение народным песням и танцам — приобщает детей к музыкальному наследию разных народов. Чтение и анализ произведений фольклора и литературы разных стран, способствующее развитию речи и пониманию культурных ценностей.

Культурно-просветительские мероприятия — национальные праздники, тематические недели и выставки погружают в атмосферу различных культур. Проектная деятельность и исследования, такая как создание мини-музеев, разработка презентаций и изготовление уникальных поделок в этническом стиле обогащают представления детей о культурном многообразии.

Успех поликультурного воспитания невозможен без сотрудничества с семьёй. Семья играет ключевую роль в успехе поликультурного воспитания. Педагог активно вовлекает родителей, разъясняя им цели и задачи поли-

культурного образования. Они участвуют в организации этнокультурных событий, таких как мастер-классы по народным ремеслам, семейные выставки и приготовление национальных блюд. Семейные ресурсы — фотографии, предметы быта, народные костюмы — становятся ценным дополнением к образовательной среде. Кроме того, педагог оказывает родителям консультационную поддержку в формировании у детей доброжелательного отношения и предоставляет им доступ к информации о культурах разных народов через специальные уголки.

Заключение

Воспитатель дошкольного образовательного учреждения является ключевым звеном в процессе поликультурного развития детей. От его профессиональных навыков, креативности и мировоззрения напрямую зависит эффективность формирования у дошкольников таких качеств, как толерантность, уважение к различным культурам и способность к конструктивному межкультурному взаимодействию. Для достижения высоких результатов в поликультурном воспитании в ДОУ необходимо систематически повышать квалификацию педагогов в этой области, внедрять передовые методики, а также активно сотрудничать с семьями воспитанников и социальным окружением.

Литература:

1. Супрунова Л. Л. Поликультурное образование в современной России: поиски стратегии // Магнетр. — 2000
2. Джуринский А. Н. Поликультурное воспитание в современном мире. — М.: Прометей, 2002.
3. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. — М.: Народное образование, 1999.
4. Борисенков В. П., Гуколенко А. Я., Данилюк А. Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. — М., 2004
5. Гуколенко О. В. Поликультурное образование: теория и практика. — Ростов-на-Дону. Изд-во РГПУ, 2003. — 290 с.
6. Колоколова И. В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащихся. — М., 2001.

Сравнительный анализ российских и британских приоритетов в преподавании истории

Галиуллина Любовь Ринатовна, студент магистратуры
Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье на основе анализа ФГОС ООО и британской Национальной учебной программы (Ключевой этап 3) выявляется системное различие между подходами двух стран к преподаванию истории. Российский стандарт рассматривает историю в первую очередь как элемент общей системы воспитания, где приоритет отдается формированию гражданской идентичности, патриотизма и усвоению традиционных ценностей. В свою очередь, британский документ фокусируется на истории как самостоятельной академической дисциплине, основной целью которой является развитие у учащихся навыков критического мышления, исторического исследования и самостоятельной учебной деятельности. На основе анализа структур документов, формулировок целей и ожидаемых результатов делается вывод о том, что оба подхода представляют собой различные, но одинаково верные ответы на современные вызовы: необходимость сохранения культурной преемственности и формирования гражданской солидарности — с одной стороны, и подготовку личности к познавательной и учебной деятельности — с другой.

Ключевые слова: история, образовательные стандарты, ФГОС основного общего образования, Национальная учебная программа (Великобритания), гражданская идентичность, традиционные ценности, критическое мышление.

История как школьный предмет никогда не являлась простым перечнем дат и событий. Это мощный инструмент для формирования национальной и гражданской идентичности, а также мировоззрения подрастающего поколения. В эпоху глобализации, когда культурные границы становятся более проницаемыми, а информационное пространство — всё более конкурентным, анализ того, каких результатов разные страны стремятся достичь через призму преподавания истории своего прошлого и прошлого мира, приобретает особую научную и общественную актуальность. Сравнительный анализ образовательных стандартов позволяет выйти за рамки идеологических различий и увидеть, как образовательные системы отвечают на вызовы современности, какие ценности передают и какими навыками стремятся вооружить своих учеников.

В данной статье исследуется сопоставление подходов к преподаванию истории в России и Великобритании через анализ ключевых документов в системах образования двух стран: российского Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) и британской Национальной учебной программы (Ключевой этап 3). Выбор именно этих документов обусловлен их системообразующей ролью: они задают цели, содержание и ожидаемые образовательные результаты, в том числе по истории, на этапе основной школы, когда у учащихся формируется целостная картина о прошлом их стран и мира в целом. Тем не менее, несмотря на выполнение этими документами схожих функций, они имеют существенные различия.

Первое отличие между двумя документами заключается в самой их структуре. Российский ФГОС представляет собой всеобъемлющую монументальную конструкцию для всего основного общего образования, характеризующийся высокой степенью детализации. ФГОС — не национальная учебная программа РФ, однако он является основным документом, регулирующим реализацию основной образовательной программы основного общего образования посредством предъявления определенных требований как к организации учебного процесса, так и к результатам обучения. Согласно ФГОС, история входит в блок общественно-научных предметов, изучение которых должно решать такие задачи, как формирование основ российской гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности; усвоение гуманистических, демократических и национальных ценностей многонационального российского общества; воспитание уважения к историческому наследию народов России и т. д. [1]. Перечисленное — это ожидаемые предметные результаты, через которые можно отчетливо проследить, какой огромный акцент ФГОС делает на формировании гражданской идентичности учеников.

При этом стоит отметить, что достижение предметных результатов — это лишь часть того, что ожидается от разработанных на основе ФГОС учебных программ. История в данном документе встроена в иерархию трех групп обязательных результатов: личностных, метапредметных и предметных [1]. Достижение личностных результатов, как и предметных, несет отчетливую воспитательную функцию. В блоке, описывающем личностные результаты, можно увидеть, что они сформулированы как ценностные ориентиры и установки: «воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности» — что пересекается с предметными результатами изучения истории, имеющими схожие формулировки. Метапредметные результаты же направлены на освоение межпредметных понятий и универсальных учебных действий их применения, что, в отличие от личностных и предметных результатов, делает больший акцент на учебной и познавательной деятельности учеников.

На основе ФГОС ООО была разработана Федеральная рабочая программа по учебному предмету «История» (для 5–9 классов образовательных организаций). Этот документ призван оказать методическую помощь учителю в создании рабочей программы, и в отличие от рамочного характера самого ФГОС, Федеральная рабочая программа даёт развёрнутое представление о целях, общей стратегии обучения, воспитания и развития обучающихся средствами истории, устанавливает обязательное предметное содержание, распределяя его по классам и структурируя по разделам и темам курса [2].

Британская же Национальная учебная программа — это предметно-специфичный документ. Каждый раздел, посвященный какой-либо дисциплине, включает свои собственные, специфичные для этого предмета цели и задачи, и история в этом плане не исключение. Акцент сделан на внутренних для истории компетенциях: учиться задавать пронизательные вопросы, критически мыслить, взвешивать доказательства, анализировать аргументы [3]. Общие навыки, аналогичные метапредметным в российской образовательной практике, не вынесены отдельно, а естественным образом выводятся из процесса проведения исторического исследования. Стоит отметить, что, по сравнению с ФГОС ООО, он имеет более лаконичную, простую и понятную структуру. Хотя Национальная учебная программа принята на законодательном уровне, в документе отсутствуют жесткие требования к организации учебного процесса, что предоставляет школам определенную свободу действий в отношении преподавания дисциплин. Более того, документ подчеркивает, что требования, предъявляемые к образовательным результатам, представляют собой лишь базовые знания,

и потому побуждает преподавателей самостоятельно организовывать учебный процесс таким образом, чтобы эффективно стимулировать развитие знаний, умений и навыков учащихся.

Таким образом, российский ФГОС рассматривает историю прежде всего дисциплину мировоззренческую и воспитательную. Она интегрирована в глобальную задачу формирования ответственного гражданина с четкой системой ценностей и гражданской идентичностью. Её содержание служит материалом для построения единого национального нарратива и усвоения традиционных российских ценностей. В то же время британская Национальная учебная программа рассматривает историю в первую очередь как академическую дисциплину, чьей функцией является развитие критического мышления учащихся. Её

центральная задача — научить ученика самостоятельно проводить исследования, устанавливать причинно-следственные связи, анализировать различные точки зрения и делать собственные выводы. Формирование гражданской идентичности здесь является скорее побочным продуктом изучения исторических процессов.

Оба подхода являются ответами на вызовы современности: российский — на вызов сохранения культурной преемственности и гражданской солидарности в многонациональном обществе; британский — на вызов преобладающим в мире избыточности информации и дезинформации. Идеальная модель, возможно, лежит в синтезе этих целей: воспитании гражданина, способного не только гордиться своим прошлым, но и критически, профессионально его осмысливать.

Литература:

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 — Текст: электронный // docs.edu.gov.ru: [сайт]. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/7d5bd8a2c2d3c7e10e06e3c302a2d0f7/> (дата обращения: 14.02.2026).
2. Федеральная рабочая программа основного общего образования «История» (для 5–9 классов образовательных организаций): утверждена Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 16 ноября 2022 г. № 993 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (в действующей редакции). — Текст: электронный // edsoo.ru [сайт]. — URL: <https://edsoo.ru/rabochie-programmy/> (дата обращения: 14.02.2026). — Текст: электронный.
3. The National Curriculum in England: Key stages 3 and 4 framework document [Электронный ресурс]. — Department for Education, 2013. — Текст: электронный // www.gov.uk: [сайт]. — URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5da7291840f0b6598f806433/Secondary_national_curriculum_corrected_PDF.pdf (дата обращения: 14.02.2026).

Организация самообразования педагогов в цифровой образовательной среде: системный подход

Ганиева Альбина Рафаэлевна, студент магистратуры
Научный руководитель: Нигматулина Лилия Алиевна, PhD, доцент
Университет Пучон в Ташкенте (Узбекистан)

В статье рассматриваются теоретические основы организации самообразования педагогов в условиях цифровой образовательной среды. Обосновывается необходимость применения системного подхода, позволяющего рассматривать самообразование как целостный процесс, включающий взаимосвязанные компоненты. Раскрывается структура самообразования педагогов, включающая цифровую компетентность, использование цифровых образовательных ресурсов, механизмы самооценки и рефлексии, а также мотивационно-ценностные установки. Особое внимание уделяется роли самооценки как механизма, обеспечивающего осознанность и направленность профессионального развития. Показано, что применение системного подхода способствует переходу от фрагментарного к целенаправленному и устойчивому самообразованию педагогов в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: самообразование педагогов, цифровая образовательная среда, цифровая компетентность, системный подход, самооценка, профессиональное развитие, цифровизация образования.

В условиях цифровизации образования существенно возрастает значение профессионального самообразования педагогов как ключевого фактора их адаптации к изменяющимся требованиям образовательной

практики. Современная образовательная среда характеризуется активным внедрением цифровых технологий, расширением доступа к информационным ресурсам и развитием новых форм профессионального взаимодействия.

ствия, что требует от педагога постоянного обновления знаний и навыков.

Несмотря на широкие возможности, предоставляемые цифровой образовательной средой, самообразовательная деятельность педагогов нередко носит фрагментарный и несистемный характер. В научных исследованиях отмечается, что отсутствие четкой структуры и механизмов организации самообразования снижает его эффективность и не обеспечивает устойчивого профессионального развития педагогов [1; 2]. В этих условиях особую актуальность приобретает поиск подходов, позволяющих обеспечить целостность и направленность самообразовательной деятельности.

Одним из перспективных направлений является применение системного подхода к организации самообразования педагогов, позволяющего рассматривать данный процесс как совокупность взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих его целостность и эффективность. В рамках данного подхода особое значение приобретает анализ цифровой образовательной среды, цифровой компетентности педагога, а также инструментов и механизмов, обеспечивающих осознанное и целенаправленное профессиональное развитие.

Целью статьи является теоретическое обоснование организации самообразования педагогов в цифровой образовательной среде на основе системного подхода.

Самообразование педагогов в условиях цифровизации образования приобретает новые характеристики, обусловленные развитием цифровой образовательной среды и расширением спектра доступных ресурсов для профессионального развития. В современных исследованиях самообразование рассматривается как важнейшее условие непрерывного профессионального роста педагога, обеспечивающее его готовность к изменениям образовательной практики и внедрению инновационных технологий [1; 2]. При этом самообразование выступает не только как индивидуальная активность педагога, но и как процесс, интегрированный в более широкую систему профессионального развития, ориентированную на постоянное обновление компетенций [3; 4].

Цифровая образовательная среда существенно трансформирует традиционные формы самообразовательной деятельности, предоставляя педагогам доступ к разнообразным цифровым ресурсам, онлайн-платформам и профессиональным сообществам. Она характеризуется открытостью, вариативностью и динамичностью, что создает условия для непрерывного и индивидуализированного обучения. В международных исследованиях подчеркивается, что цифровизация образования не только расширяет возможности обучения, но и требует от педагогов развития новых компетенций, связанных с эффективным использованием цифровых технологий в профессиональной деятельности [7; 8]. В этой связи особое значение приобретает формирование цифровой компетентности педагога как основы его успешного функционирования в современной образовательной среде, а также

как условия его активного включения в процессы самообразования [5].

Европейская рамка цифровых компетенций педагогов DigCompEdu рассматривается как один из наиболее универсальных инструментов, позволяющих структурировать содержание цифровой компетентности и определить направления профессионального развития педагогов [6]. Рамка включает комплекс взаимосвязанных компетенций, охватывающих как педагогические, так и технологические аспекты профессиональной деятельности. В отличие от подходов, ориентированных преимущественно на технические навыки, DigCompEdu акцентирует внимание на педагогически целесообразном использовании цифровых технологий, их интеграции в образовательный процесс, а также на развитии способности педагога к рефлексии и самооценке собственной цифровой практики.

Вместе с тем анализ научной литературы показывает, что самообразование педагогов в условиях цифровизации не может рассматриваться как совокупность отдельных действий или эпизодических форм активности. Фрагментарный характер самообразования, обусловленный отсутствием системного подхода, снижает его эффективность и не обеспечивает устойчивых результатов профессионального развития. В этой связи наиболее продуктивным является рассмотрение самообразования с позиций системного подхода, в рамках которого оно выступает как целостная система, включающая взаимосвязанные и взаимозависимые компоненты [10].

С позиций системного подхода самообразование педагогов в цифровой образовательной среде может быть представлено как интегративное образование, включающее следующие ключевые компоненты:

- цифровую компетентность педагога как основу профессиональной деятельности в условиях цифровизации;
- использование цифровых образовательных ресурсов и инструментов как средства реализации самообразовательной активности;
- механизмы самооценки и рефлексии, обеспечивающие осознание уровня собственного профессионального развития;
- мотивационно-ценностные установки, определяющие направленность и устойчивость самообразовательной деятельности.

Указанные компоненты находятся в постоянном взаимодействии и взаимовлиянии. Развитие одного компонента способствует трансформации других, что обеспечивает динамический характер системы самообразования. Такое взаимодействие позволяет рассматривать самообразование не как линейный процесс, а как сложную открытую систему, функционирующую в условиях цифровой образовательной среды.

Особую роль в данной системе играет самооценка, которая выступает связующим элементом между компонентами и обеспечивает осознанность самообразовательной деятельности. Самооценка позволяет педагогу соотнести

собственный уровень компетентности с требованиями современной образовательной среды, выявить профессиональные дефициты и определить направления дальнейшего развития. Как отмечается в исследованиях, развитие рефлексивной позиции педагога способствует более точному определению профессиональных дефицитов и выстраиванию индивидуальной траектории развития [11]. Использование структурированных инструментов самооценки, таких как DigCompEdu, позволяет педагогам не только оценивать уровень собственной цифровой компетентности, но и осуществлять планирование и мониторинг собственного профессионального роста.

Таким образом, организация самообразования педагогов в условиях цифровой образовательной среды должна рассматриваться как системный процесс, основанный на взаимодействии различных компонентов, обеспечивающих целостность, направленность и устойчивость профессионального развития. Применение системного подхода позволяет перейти от разрозненных форм самообразования к построению целенаправленной, осознанной и управляемой модели профессионального роста педагога в условиях цифровизации образования.

Рассмотрение самообразования с позиций системного подхода позволило выявить его структуру, включающую цифровую компетентность педагога, использование ци-

фровых образовательных ресурсов и инструментов, механизмы самооценки и рефлексии, а также мотивационно-ценностные установки. Установлено, что именно взаимодействие данных компонентов обеспечивает переход от фрагментарного и ситуативного самообразования к более устойчивой и осознанной модели профессионального развития.

Особое значение в данной системе приобретает самооценка, которая выступает механизмом, обеспечивающим осознание педагогом собственного уровня профессиональной подготовки, выявление дефицитов и планирование индивидуальной траектории развития. Использование структурированных инструментов, таких как рамка DigCompEdu, способствует повышению системности самообразовательной деятельности и формированию рефлексивной позиции педагога.

Таким образом, организация самообразования педагогов в цифровой образовательной среде должна рассматриваться как целенаправленный и управляемый процесс, основанный на системном взаимодействии его компонентов. Применение системного подхода открывает возможности для повышения эффективности самообразовательной деятельности педагогов и обеспечивает условия для их устойчивого профессионального развития в условиях цифровизации образования.

Литература:

1. Темник С. В. Самообразование педагога в современных условиях // Международный научный журнал «Символ науки». — 2022. — № 12–1. — С. 61–63.
2. Яковлева Г. В. Управление самообразованием педагогов дошкольных образовательных учреждений // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2010. — № 1 (3). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-samoobrazovaniem-pedagogov-doshkolnyh-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy>
3. Мишукова Н. И. Профессиональное самообразование как средство формирования педагогической культуры воспитателя дошкольного образовательного учреждения // Молодой учёный. — 2020. — № 4 (294).
4. Турдиева Н. С. Взгляды мыслителей на самообразование // Неотрывное образование. — Ташкент, 2020. — С. 90–93.
5. Муминова Н. С. Развитие медиакомпетентности преподавателей дошкольного образования в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ташкент, 2022.
6. European Commission. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). — 2017 (updated 2023).
7. Valverde-Berrocso J. The educational integration of digital technologies pre-COVID-19: Lessons for teacher education // PLOS ONE. — 2021.
8. Fernández-Sánchez M. R. Curricular integration of digital technologies in teaching processes: Systematic review // Frontiers in Education. — 2022.
9. Kenesbekova S., Mukhametzhanova A., Kussainova M., Zhanbyrbayeva S. Development of future elementary school teachers' professional self-education readiness through interactive teaching methods // Journal of Education and e-Learning Research. — 2024. — Vol. 11 (2). — P. 357–365.
10. Соколов М. А. Системный подход как исследовательская программа в творчестве Л. Берталанфи // Вестник ПГГПУ. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. — 2022. — № 2.
11. Pithouse-Morgan K. Self-study in Teaching and Teacher Education: Characteristics and contributions // Teaching and Teacher Education. — 2022. — Vol. 119.

Использование игровых приемов автоматизации звуков в речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР

Герасимова Юлия Владимировна, учитель-логопед;
Знойкина Валентина Ивановна, учитель-логопед
МБДОУ г. Мурманска № 4

В соответствии с целевыми ориентирами на этапе завершения освоения ФАОП для детей с ТНР воспитанник ДОО должен правильно произносить звуки (в соответствии с онтогенезом). В связи с этим, постановке и последующей автоматизации поставленных звуков отводится отдельное направление в работе учителя-логопеда.

Автоматизация звука — этап при коррекции неправильного звукопроизношения, следующий после постановки нового звука; направлен на формирование правильного произношения звука в связной речи; заключается в постепенном, последовательном введении поставленного звука в слоги, слова, предложения и в самостоятельную речь.

Часто дети теряют интерес к индивидуальным занятиям, на которых автоматизируется поставленный звук. Одной из причин потери интереса является достаточно продолжительный этап автоматизации звука, монотонность таких занятий. Поэтому учителю-логопеду необходимо использовать на этапе автоматизации поставленных звуков игровые упражнения, которые могли бы не только способствовать прочному закреплению навыка правильного произношения в различных речевых ситуациях, мотивировать к самостоятельной речи и развитию коммуникативных умений, но и заинтересовать самого ребёнка. Для того чтобы сделать игру, которая заинтересует ребёнка, необязательно огромное количество картинного материала. Хотелось бы показать, что взяв одного персонажа и всего 6 картинок можно создать целых 10 игр. Для создания этих игр не нужны специальных программы и умения.

Игра «Мемо». Автоматизация [С] в словах.

Необходимо находить парные картинки, поочередно открывая и называя по 2 картинки. Если пара не нашлась, картинки переворачиваются обратно. Выигрывает тот, кто наберет больше всех карточек.



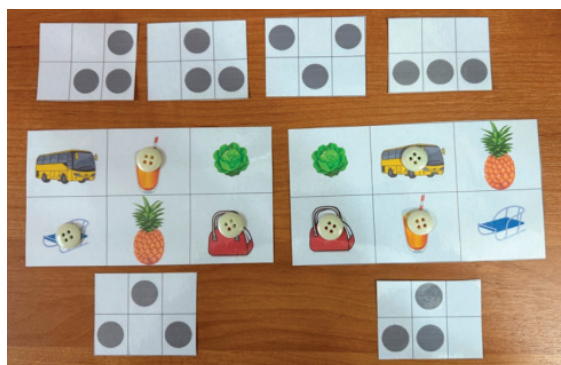
Игра «Чего не стало». Автоматизация [С] в словах.

Необходимо определить недостающую картинку с опорой или без на образец.



Игра «Закрой по образцу». Автоматизация [С] в словах.

Необходимо закрыть и назвать картинки в соответствии со схемой



Игра «Волшебные цепочки». Автоматизация [С] в словах.

Необходимо назвать и соединить картинки в цепочку



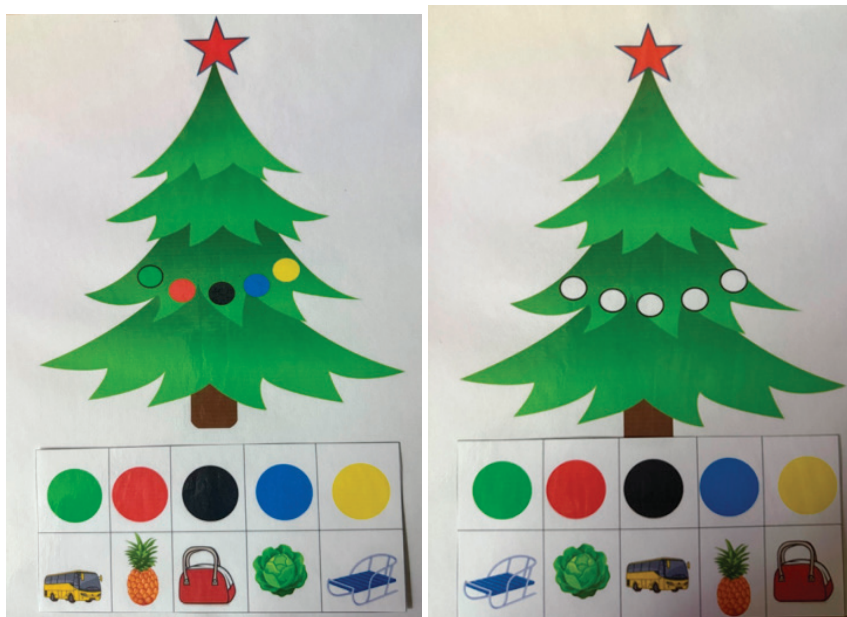
Игра «Разноцветные кнопочки». Автоматизация [С] в словах.

Необходимо одновременно двумя руками «нажимать» кнопочки одного цвета и называть слова, соответствующего цвета



Игра «Волшебная ёлка». Автоматизация [С] в словах.

Необходимо называть слова в соответствии с цветами гирлянды на елке. Гирлянды могут быть уже раскрашены или дети могут раскрасить гирлянды друг для друга.



Игра «Посчитай». Автоматизация [С] в словосочетаниях.

Согласование числительного с существительным



Игра с фонариком. Автоматизация [С] в предложении.

Подсвечивая фонариком лист с обратной стороны, составляем предложения: «У Сони... стакан сока».



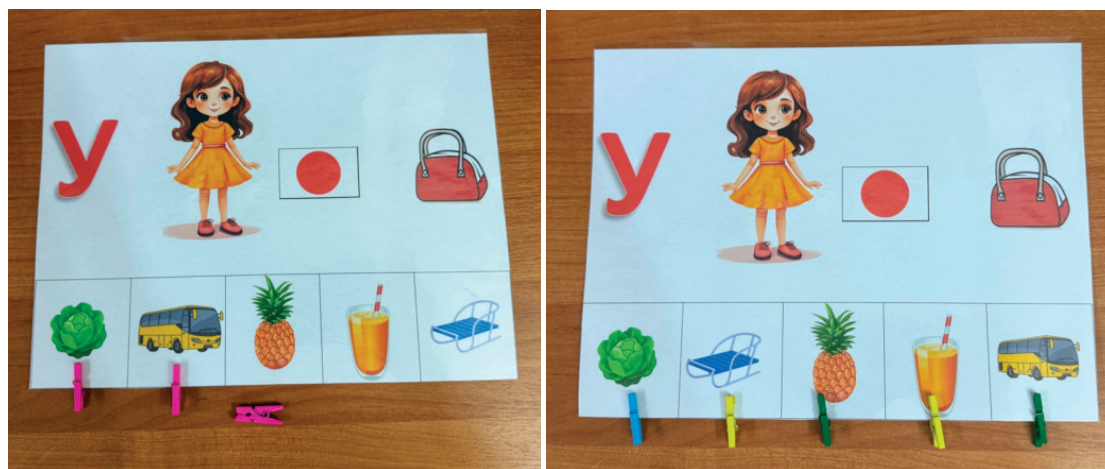
Игра с пустым окном. Автоматизация звука [С] в предложении.

Переставляя карточку с пустым окошком, составляем предложения: «У Сони...один автобус. У Сони...один ананас».



Игра «Составь предложение». Автоматизация [С] в предложении.

Составление предложений с предлогом по картинкам. Картинку, с которой уже составлено предложение, «отмечаем» прищепкой. Также можно отметить слова определенным цветом прищепки в зависимости от того, где находится заданный звук (в начале слова — желтая прищепка, середина слова — голубая прищепка, конец слова — зеленая).



Использование данных игровых упражнений на этапе автоматизации звуков — это не просто способ заинтересовать ребёнка, но и важнейшее условие для прочного закрепления навыка правильного произношения в различных речевых ситуациях.

Литература:

1. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова. — 5-е изд., перераб. и доп. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 703 с. — Текст: непосредственный.
2. Новоторцева, Н. В. Логопедическая тетрадь на звуки [с], [с']: рабочая тетрадь по формированию правильного звукопроизношения у детей: учебно-методическое пособие / Н. В. Новоторцева. — Ярославль, 2015. — 62 с. — Текст: непосредственный.
3. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. — 445 с. — Текст: непосредственный.
4. Ткаченко, Т. А. Логопедическая энциклопедия / Т. А. Ткаченко. — М.: ООО ТД «Издательство Мир книги», 2008. — 248 с. — Текст: непосредственный.
5. ФАОП ДО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. — Текст: электронный // dd-mboyul.gosuslugi.ru: [сайт]. — URL: https://dd-mboyul.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/FAOP_dlya_TNR.pdf (дата обращения: 05.04.2026).

Проектирование детско-взрослых форм партнерства в общеобразовательной организации

Дзалбо Анастасия Евгеньевна, студент магистратуры

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

В статье рассматривается сущность организации детско-взрослого партнёрства в школе как основы для совместного развития детей и взрослых. Анализируются существующие формы такого взаимодействия, и выявляется недостаток внимания к профессиональной ориентации школьников, для восполнения которого предлагается проект «Школьный консалтинг», направленный на создание в образовательной организации условий для профессионального самоопределения учащихся через решение реальных практических задач от внешних партнёров.

Ключевые слова: партнёрство, детско-взрослое партнёрство, интеграция индивида, позитивное социальное становление, формы взаимодействия, профессиональная ориентация, наставник.

Детско-взрослые формы партнерства в образовательной организации представляют собой взаимодействие детей и взрослых (учителей, родителей, сотрудников школы), основанное на принципах равноправия, взаимного уважения и сотрудничества. Это явление предполагает совместную деятельность участников образовательного процесса, направленную на достижение общих целей развития ребенка и формирование благоприятной среды для воспитания и обучения. [3]

Функциями школьного партнерства являются:

- обеспечение интеграции индивида в совместную, лично значимую для него деятельность на основе вариативности форм и видов совместной деятельности и общения, осознании выбора роли и места в структуре данного сообщества;

- содействие позитивному социальному становлению личности с учетом ее интересов и потребностей, опорой на межличностные отношения, складывающиеся в данном школьном сообществе.

Анализ существующих форм взаимодействия субъектов образовательного процесса показал, что в школах активно применяются разнообразные модели детско-взрослого партнёрства. Среди них можно выделить:

- проектную и исследовательскую деятельность;
- органы ученического самоуправления и школьные советы;
- совместные творческие и спортивные мероприятия;
- наставничество и волонтерские инициативы. [4]

Однако, несмотря на наличие этих форм, в современной образовательной организации выявляется следующий недостаток: большинство из них носят либо общедидактический, либо социально-ориентированный характер, в то время как целенаправленная, практико-ориентированная работа по профессиональной ориентации остаётся на периферии. Традиционные форматы, такие как дни открытых дверей, встречи с представителями профессий и проектная деятельность, часто страдают от фрагментарности и недостаточной интеграции с реальными запросами рынка труда. Это приводит к разрыву между теоретическими знаниями учащихся о про-

фессиях и их практическим опытом, что снижает эффективность профориентационной работы в целом. [1]

Особенно важно усилить роль наставника, в качестве посредника между будущим выпускником школы и внешней средой, по причине несформированной готовности к самостоятельной жизни, принятию решений, а также не понимания, куда двигаться дальше [2, с. 7]. В связи с этим актуальной нам кажется проблема роли наставника в профессиональном самоопределении обучающихся, их выборе профиля высшего образования и будущей профессии. Задачей наставника является восполнение образовательного дефицита обучаемого, педагогическая поддержка в преодолении трудностей, с которыми он не может справиться самостоятельно.

В качестве инновационного решения данной проблемы предлагается к рассмотрению внедрение модели «Школьный консалтинг».

Данная модель представляет собой форму проектно-ориентированного обучения, основанную на принципах деятельностного подхода и социального партнёрства. Её суть заключается в организации на базе образовательной организации временных междисциплинарных проектных групп (далее — «консалтинговых агентств»), состоящих из обучающихся старших классов под руководством педагога-наставника. Ключевым элементом модели выступает решение реальной бизнес-задачи, поставленной внешним заказчиком — предприятием, организацией малого или среднего бизнеса, некоммерческим фондом или муниципальным учреждением. В отличие от симуляционных форм, «Школьный консалтинг» предполагает аутентичность профессиональной деятельности: результат работы команды имеет практическую ценность для заказчика и может быть внедрён в его деятельность.

Механизм реализации модели включает следующие этапы:

1. Формирование заказа: школа заключает соглашение с партнёром, который дает четкую задачу, требующую решения (например, разработка контент-стратегии для социальных сетей).
2. Создание команды: обучающиеся формируют проектные группы по интересам и компетенциям. Педагог

выступает в роли наставника, обеспечивая методологическую поддержку и сопровождение командной работы.

3. Исследовательский этап: команды, используя свои цифровые компетенции, проводят исследование, анализируют данные и разрабатывают прототипы решений.

4. Защита проекта: итогом работы является защита решения перед заказчиком, что формирует у обучающихся навыки деловой коммуникации, презентации и аргументации.

Таким образом, модель «Школьный консалтинг» позволяет преодолеть недостатки существующих форм за счёт высокой степени практической ориентации, реальной ответственности за результат и погружения в аутентичный профессиональный контекст. Это способствует не только формированию осознанного профессионального выбора, но и развитию ключевых компетенций, востребованных на современном рынке труда.

Литература:

1. Белов Ф. А. Роль учителя-наставника в профориентации школьников // Вестник науки. 2023. № 10 (67). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-uchitelya-nastavnika-v-proforientatsii-shkolnikov> (дата обращения: 01.04.2026).
2. Блинов В. И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18.
3. Бывшева М. В., Шулика А. Н. Социально-педагогическое партнерство в образовательном пространстве школы: модель со-бытия и со-действия // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskoe-partnerstvo-v-obrazovatelnom-prostranstve-shkoly-model-so-bytiya-i-so-deystviya> (дата обращения: 01.04.2026).
4. Глушковская М. А. Социально-педагогические условия взаимодействия общественной организации детей и организации педагогов-общественников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskie-usloviya-vzaimodeystviya-obschestvennoy-organizatsii-detey-i-organizatsii-pedagogov-obschestvennikov> (дата обращения: 01.04.2026).

Искусственный интеллект в юридическом образовании: риски, возможности и перспективы развития

Дробница Елизавета Руслановна, студент магистратуры

Научный руководитель: Новикова Татьяна Юрьевна, кандидат юридических наук, доцент
Дальневосточный филиал Российского государственного университета правосудия имени В. М. Лебедева (г. Хабаровск)

В статье рассматриваются вопросы влияния искусственного интеллекта на юридическое образование, способы использования новейших технологий преподавателями и студентами. Анализируются ключевые направления внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс, а также связанные с этим риски и перспективы.

Artificial intelligence in legal education: risks, opportunities, and development prospects

Drobnitsa Yelizaveta Ruslanovna, master's student

Scientific advisor: Novikova Tatyana Yuryevna, phd in law, associate professor
Far Eastern Branch of the Russian State University of Justice after V. M. Lebedev (Khabarovsk)

The article discusses the impact of artificial intelligence on legal education, as well as the ways in which teachers and students can use the latest technologies. It also analyzes the key areas of implementing artificial intelligence in the educational process, as well as the associated risks and opportunities.

В последние годы искусственный интеллект проникает во все сферы деятельности человека, в том числе в образование, становясь неотъемлемой частью образовательного пространства.

Актуальность интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс может быть осмыслена через известно сформулированный принцип В. И. Лениным: «Учиться, учиться и еще раз учиться». На сего-

дняшний день приведенная установка приобретает новое содержание, так как обучение в XXI веке невозможно без освоения цифровых технологий, в том числе систем искусственного интеллекта. Введение специализированных занятий или новых форм выполнения домашних заданий, направленных на изучение и практическое применение новейших технологий, становится необходимым элементом подготовки будущих специалистов. Всем известно, что с приходом цифровизации на рынке труда возникла потребность в специалистах способных эффективно функционировать в условиях стремительного технологического развития, именно поэтому, внедрение в образовательный процесс основ пользования искусственного интеллекта необходимо, в целях повышения уровня цифровой грамотности, а также формированию навыков осознанного использования интеллектуальных технологий в профессиональной деятельности.

Однако рассматривая вопрос о внедрении искусственного интеллекта в образовательный процесс юристов следует выделить риски, связанные с академической этикой, профессиональной подготовкой и трансформации образовательных стандартов.

По нашему мнению, одним из ключевых направлений является интеграция искусственного интеллекта в деятельность преподавателей. С целью повышения эффективности педагогической деятельности и разгрузки преподавателей от таких рутинных задач, как проверка письменных заданий, что позволит сосредоточиться на более сложных аспектах работы, как например изучение актуальной судебной практики. Помимо этого, считаем возможным использование интеллектуальных технологий в разработке учебных программ и курсов, с помощью которых преподаватели смогут создавать более гибкие и адаптивные образовательные траектории. С помощью новейших технологий преподаватели смогут генерировать различные кейсы, моделировать юридические задачи на основе существующей судебной практики.

На сегодняшний день обучающиеся все чаще используют искусственный интеллект для поиска информации. Новейшие технологии становятся своеобразными помощниками в обучении, ускоряя процесс обработки данных. В контексте юридической профессии использование приведенных средств обременено рядом сложностей. Высокая динамичность законодательства являются основной причиной ошибок в полученной сведениях от искусственного интеллекта. Нормы права регулярно изменяются, дополняются, уточняются, в свою очередь система искусственного интеллекта не успевает своевременно обновлять информацию. В результате присутствует риск использования устаревших или некорректных данных, что может привести к ошибкам в правовом анализе и формированию неверных выводов.

Нами был проведен социологический опрос, где студенты учебного заведения высшего юридического образования поделились, как используют искусственный интеллект в учебном процессе. Большинство респондентов

отметили, что регулярно используют его как вспомогательный инструмент при подготовке к занятиям, выполнении письменных работ, таких как эссе, рефераты и курсовые. Студентами используется искусственный интеллект для генерации структуры текста, дополнения аргументации, а также для стилистического редактирования уже написанного текста. Значительное число студентов выделяют преимущество пользования искусственного интеллекта в поиске и изучении информации, так как при помощи него можно изложить содержание нормативных актов в более доступной форме. Также опрошенные отметили использование приведенных технологий в качестве инструмента перевода и анализа иностранных источников, что в свою очередь расширяет доступ к зарубежной научной литературе и позволяет проанализировать законодательство и научные труды иностранных государств. Таким образом, согласно результатам проведенного социологического опроса, следует сделать вывод, на сегодняшний день студенты юридических факультетов используют искусственный интеллект в различных аспектах образовательной деятельности, при этом данные технологии рассматриваются прежде всего как инструмент, способствующий более эффективному усвоению учебного процесса.

Несмотря на все сложности, по нашему мнению, искусственный интеллект может использоваться будущими юристами в ряде направлений образовательной деятельности. Искусственные технологии обладают качеством анализа большого количества информации, так, например, он может помогать при тренировке навыков юридического письма, предлагая примеры формулировок, логики изложения и возможной аргументации. Кроме того, искусственный интеллект может использоваться для моделирования гипотетических ситуаций, что способствует развитию аналитического мышления и умения применять нормы права на практике у молодых юристов.

Наряду с приведенными преимуществами использования искусственного интеллекта существует ряд рисков, среди которых, считаем необходимым выделить проблему академической добросовестности. Генерация текстов, решение задач, подготовка ответов на вопросы семинарских занятий может приводить к тому, что студенты фактически представляют результаты, не являющиеся продуктом их собственной интеллектуальной деятельности. Злоупотребление пользования новейших информационных средств подрывает основы образовательного процесса и снижает уровень формирования профессиональных компетенций у будущих юристов, студенты утрачивают навыки самостоятельного анализа, логического мышления, которые так важны для юридической профессии.

Перспективы развития искусственного интеллекта в юридическом образовании могут быть связаны с появлением гибридных образовательных систем, в которых традиционные методы преподавания будут сочетаться с искусственными технологиями. Возможно появление

цифровых ассистентов будущих юристов, которые смогут сопровождать студента на протяжении всего обучения, будут помогать в планировании учебного процесса, напоминать о заданиях, предлагать дополнительные материалы и даже формировать рекомендации по профессиональному развитию. На сегодняшний день многие студенты не были задействованы в судебных процессах, в перспективе развития искусственного интеллекта в образовательный процесс возможно внедрить симулятор юридической практики. Необходимо создание цифровой платформы, которая будет моделировать судебные процессы, где студент сможет участвовать в разных ролях на выбор, а свободные заменить сам искусственный интеллект. По нашему мнению, перспективы развития искусственного интел-

лекта в образовании безграничны, главное не бояться пользоваться новейшими достижениями человечества.

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод, что искусственный интеллект уже присутствует в образовательной среде, его использование открывает новые возможности в обучении и позволяет повысить эффективность подготовки специалистов нового поколения. Перед нами стоит задача сформировать баланс между использованием технологических инноваций и фундаментальными принципами юридического образования. Только при соблюдении данного баланса возможно обеспечить подготовку квалифицированных юристов, способных критически мыслить и адаптироваться к технологическим изменениям.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // <http://pravo.gov.ru/>
2. Босык О. И. Трансформация высшего юридического образования в условиях цифровой экономики и внедрения искусственного интеллекта // Актуальные проблемы российского права. 2025. № 11 (180).
3. Даниелян А. С. Юридическое образование и искусственный интеллект: векторы взаимодействия // Russian Journal of Economics and Law. 2024. № 3.
4. Рыженков А. Я. Организационно-правовые и этические аспекты использования искусственного интеллекта в образовательной деятельности на юридических факультетах в России // Правовой порядок и правовые ценности. 2025. № 1.

Информационные технологии как фактор интенсификации внеаудиторной деятельности

Евдокимова Ирина Васильевна, преподаватель специальных дисциплин
Черногорский горно-строительный техникум (Республика Хакасия)

В статье рассматриваются возможности и преимущества внедрения современных информационных технологий в процесс организации самостоятельной работы обучающихся. Автор анализирует различные цифровые инструменты и платформы, которые способствуют повышению мотивации, развитию навыков самоконтроля и индивидуализации обучения. Особое внимание уделяется практическим аспектам использования образовательного контента для эффективного усвоения знаний при организации внеаудиторных занятий.

Ключевые слова: информационные технологии, самостоятельная деятельность, дистанционное обучение, цифровизация образования, учебный процесс, электронные образовательные ресурсы, самообразование.

Современное образование уже сложно представить без применения информационных технологий. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Применение информационных технологий в обучении позволяет студентам иметь доступ к широкому спектру современной информации с целью развития профессиональных компетенций. Использование компьютерных средств, информационных источников сети Интернет способствуют развитию высокого уровня информационной компетентности, современного взгляда на технические науки, формированию профессионального

мышления, повышению мотивации к изучению учебных предметов.

Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс позволяет повысить качество и эффективность подготовки специалистов, дает возможность осуществлять дифференцированный подход к обучению студентов с учетом их индивидуальных особенностей. Средства новых информационных технологий позволяют осуществлять взаимодействие между преподавателем и студентом в диалоговом режиме. Такое взаимодействие облегчает процесс обмена информацией. Сочетание традиционных методов и средств обучения с современными

компьютерными технологиями способствует повышению успеваемости студентов, стимулирует развитие самостоятельной работы.

В последние годы наблюдается снижение интереса у обучающихся к учебной деятельности. Показателями этого являются несформированность умений работать с информацией, размещенной в различных источниках; неумение организовать самостоятельную деятельность по выполнению исследовательских работ, четко выражать свои мысли и анализировать способы собственной деятельности. Потому важно научить подростков правильно пользоваться современными технологиями, использовать сеть Интернет во благо собственного развития.

Применение информационных технологий на занятиях (и для самостоятельной работы) в настоящее время сводится, в основном, к использованию обучающимися Интернета.

Информационные технологии обладают большим педагогическим потенциалом. Однако при изучении возможных путей использования этих технологий мало внимания, на мой взгляд, уделяется проблеме активизации самостоятельной работы студентов.

Количество аудиторных часов, отводимых на изучение предметов, не всегда достаточно. Использование возможностей мультимедиа для интенсификации самостоятельной работы студентов, на мой взгляд, может реально восполнить эту недостачу и оптимизировать процесс обучения.

В целом, в техникуме за годы работы накоплен положительный опыт активизации самостоятельной работы студентов на занятиях с помощью информационно-коммуникационных технологий. Этим опытом коллеги делятся друг с другом. Среди основных направлений использования этих технологий наиболее эффективными являются:

- использование Интернета для выполнения индивидуальных заданий,
- подготовка выступлений с использованием интерактивной доски,
- выполнение тестовых заданий в компьютерном классе,
- проведение учебных конференций с использованием мультимедийных средств.

Следует отметить, что существует ряд проблем, сдерживающих использование мультимедийных средств в учебном процессе:

- дороговизна компьютерной техники (и необходимость обеспечения ее сохранности),
- недостаточное количество оборудованных мультимедийным оборудованием аудиторий,

Несмотря на отмеченные проблемы и трудности использования мультимедийных средств в организации самостоятельной работы студентов при изучении курса специальных дисциплин, положительный результат очевиден.

В группах, где самостоятельная работа была организована с использованием этих средств, отмечено следующее:

— улучшилась успеваемость студентов (в целом от 5 до 10 %),

— повысился интерес к изучению дисциплин,

— улучшилась посещаемость занятий,

— увеличилось количество студентов, участвующих в проведении конкурсов на лучшую презентацию, в олимпиадах, учебных и научных студенческих конференциях.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в преподавание дисциплин реализуется через два уровня компетенций:

Общепедагогическая ИКТ-компетентность (организационно-методическая): Использование облачных сервисов для сбора и систематизации курсовых проектов в электронном формате. Системное использование ЭБС «Лань» для обеспечения студентов актуальной нормативно-технической литературой. Формирование индивидуальных учебных планов на основе электронных коллекций учебников. Применение онлайн-сервисов (конструктор тестов «Лань») для проведения оперативного среза знаний.

Предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (профессионально-ориентированная): Цифровое проектирование, обучение студентов работе в NanoCAD. Методика преподавания инженерной графики выстроена на переходе от классического черчения к созданию цифровых чертежей. Применение программных расчетных комплексов.

В рамках преподавания дисциплин я системно использую активные и интерактивные методы. Такое обучение вызывает интерес к образовательному процессу у обучающихся, потому что ошибка в расчетах или чертеже воспринимается ими не как плохая оценка, а как профессиональный вызов, требующий поиска решения.

Активные методы (формирование индивидуальных навыков): направлены на самостоятельную работу мышления. Так в своей практике применяю метод, когда лекционное занятие строится вокруг задачи, не имеющей однозначного решения (например, выбор типа фундамента в сложных грунтах). Студенты проходят путь логического обоснования выбора вместе с преподавателем.

Интерактивные методы (обучение через взаимодействие): использую взаимодействие в системе «студент-студент» и «студент-группа» для отработки коммуникативных и организационных компетенций.

Кейс-стади «Техногенный риск» (Охрана труда): Группам выдается описание реальной аварии на стройплощадке. Задача: провести расследование, выявить нарушения нормативных актов и разработать комплекс мер по предотвращению. В результате получаю отработку навыка работы в команде и умения аргументировать свою позицию.

Метод «Мозгового штурма»: Коллективный поиск оптимальной конструктивной схемы здания. Студентам предлагаю варианты, которые затем подвергаются критическому анализу группой на предмет экономичности и безопасности.

Использование данных форм обучения позволило достичь повышения самостоятельности при выполнении курсовых проектов и расчетно-графических работ. Студенты не просто запоминают формулы, а понимают границы их применимости в реальном проектировании.

Регулярное проведение таких занятий помогает преодолеть студентам психологический барьер выступлений перед аудиторией. Студенты, которые ранее испытывали трудности при передаче прочитанного, услышанного, увиденного, после подготовки таких презентаций достигли заметных положительных результатов.

Студенты стали более требовательными к себе, осознали, насколько несовершенными были средства, которыми они ранее пользовались при подготовке домашних заданий.

В заключение подчеркну, что систематическая самостоятельная работа студентов является одним из необходимых условий успешного изучения любой дисциплины. Несмотря на предстоящую большую работу по поиску новых возможностей эффективного использования мультимедийных средств для активизации самостоятельной работы студентов, положительный эффект от их применения очевиден уже сейчас.

Литература:

1. Коваленко Н. Д. Информационное развитие молодежи. — М.: Библиотеки Москвы — юношеству, 2021.
2. Васильев И. Г. Социологические исследования в области внедрения информационных технологий в учебный процесс. — СПб.: Профессия, 2025.
3. Тихомирова И. И. Формирование профессиональных компетенций будущего специалиста в условиях информационного прогресса. — М.: Рудомино, 2023.
4. Евдокимова И. В. Трансформация учебной деятельности в цифровой среде. — Текст: электронный // Энциклопедия: [сайт]. — URL: <https://xn—d1abbusciv.xn—p1ai/%D0%B5%D0%B2%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%B8-%D0%B2-%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F-12204/> (дата обращения: 12.04.2026).

Методические рекомендации по развитию компенсаторных умений учащихся в процессе обучения чтению на иностранном языке

Заруба Вячеслав Алексеевич, студент магистратуры

Научный руководитель: Ольхова Нина Александровна, кандидат филологических наук, доцент
Благовещенский государственный педагогический университет (Амурская область)

В статье рассматриваются различные рекомендации и упражнения для развития компенсаторных умений учащихся в процессе обучения чтению на иностранном языке.

Ключевые слова: компенсаторные умения, чтение, иностранный язык, обучение.

Введение

Чтение как вид речевой деятельности занимает особое место в системе обучения иностранному языку, так как оно обеспечивает доступ к иноязычной культуре, расширяет когнитивный опыт учащихся и служит средством формирования всех видов речевой деятельности. В процессе чтения активизируются познавательные и речемыслительные механизмы, среди которых догадка, прогнозирование, анализ, синтез и обобщение, что делает чтение наиболее продуктивной сферой для формирования компенсаторных умений.

Компенсаторные умения выполняют регулирующую и компенсирующую функции, помогая учащимся осмысленно работать с незнакомым языковым материалом, восстанавливать пропущенные смысловые звенья и адаптироваться к условиям ограниченного знания языка.

Развитие компенсаторных умений является неотъемлемой составляющей процесса обучения чтению и должно рассматриваться как системная, целенаправленная деятельность, интегрирующая лингвистические, когнитивные и коммуникативные аспекты. Эффективное формирование компенсаторных умений возможно при использовании комплекса методов и приёмов, обеспечивающих активное взаимодействие учащихся с текстом и стимулирующих самостоятельный поиск смысла.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего и среднего общего образования (ФГОС ООО и ФГОС СОО), развитие компенсаторной компетенции рассматривается как важный компонент формирования коммуникативной компетенции обучающихся [24].

Современные исследования подчеркивают, что компенсаторные умения тесно связаны с развитием метакогнитивных стратегий, критического мышления и самостоятельности учащихся [10; 21].

1. Средства и методы развития компенсаторных умений при обучении чтению

Важным направлением современного методического процесса является развитие компенсаторных умений при обучении чтению на иностранном языке, поскольку именно данные умения обеспечивают успешное преодоление трудностей понимания текста при ограниченном языковом запасе и недостаточной сформированности языковой догадки. В соответствии с концепцией коммуникативно-когнитивного подхода Е. И. Пассова [16] и Н. Д. Гальсковой [7], развитие компенсаторных умений предполагает использование комплекса средств и методов, направленных на формирование у учащихся стратегий смысловой догадки, прогнозирования и интерпретации информации в тексте.

К основным средствам формирования компенсаторных умений относятся:

1. Тексты разного уровня трудности, адаптированные под уровень владения языком учащихся. Адаптированные тексты позволяют реализовывать принципы постепенности и доступности, способствуют формированию стратегий понимания контекста и догадки по смыслу [7].
2. Лексико-грамматические упражнения компенсаторного характера, направленные на развитие умения распознавать значение незнакомых слов по контексту, словообразовательным элементам или аналогии с родным языком [12].
3. Аутентичные материалы (статьи, новостные тексты, отрывки из художественной литературы), использование которых способствует формированию навыков смыслового анализа текста, повышает мотивацию и способствует развитию компенсаторных стратегий при столкновении с языковыми трудностями [25].
4. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), включающие электронные учебники, онлайн-платформы и интерактивные задания, обеспечивают индивидуализацию процесса обучения и развитие самостоятельных стратегий понимания [19].

В методике обучения иностранным языкам выделяются несколько методов, способствующих развитию компенсаторных умений при чтении:

1. Метод контекстуальной догадки. Он направлен на развитие у учащихся умения определять значение незнакомых слов по контексту, используя логические связи между предложениями и общий смысл текста [18].
2. Метод прогнозирования содержания. Данный метод предполагает обучение учащихся предвосхищать смысл текста на основе заголовков, иллюстраций и ключевых слов, что способствует активизации когнитивных стратегий [23].
3. Метод смыслового анализа. Он ориентирован на развитие умений выделять основную и второстепенную информацию, устанавливая логико-смысловые связи между частями текста, что усиливает способность компенсировать пробелы в языковых знаниях [8].
4. Метод проблемного чтения. Использование проблемных вопросов стимулирует мыслительную активность учащихся и способствует применению компенсаторных стратегий для самостоятельного извлечения смысла из текста [14].
5. Метод проектной деятельности. Он позволяет интегрировать навыки чтения с другими видами речевой деятельности, формируя компенсаторные умения в естественной коммуникативной ситуации [19].

Эффективность формирования компенсаторных умений при обучении чтению обеспечивается сочетанием различных средств и методов, направленных на развитие когнитивных и стратегических механизмов понимания текста. Согласно современным исследованиям, развитие компенсаторных умений рассматривается как часть стратегической компетенции и напрямую связано с формированием навыков автономного обучения [20]. Использование цифровых образовательных ресурсов и онлайн-платформ способствует формированию гибких стратегий понимания текста и повышает эффективность компенсаторных механизмов [11; 4].

Рассмотренные средства и методы находят практическое отражение в современных учебно-методических комплексах по английскому языку. Поэтому представляется целесообразным проанализировать содержание наиболее распространенных УМК с точки зрения их возможностей в развитии компенсаторных умений учащихся.

2. Анализ учебно-методических комплексов по английскому языку с позиции развития компенсаторных умений учащихся

Современные учебно-методические комплексы (УМК) по английскому языку, реализуемые в общеобразовательной школе и разработанные в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), ориентированы на формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, включающей языковую, речевую, социокультурную и компенсаторную составляющие. В обновлённой версии ФГОС особое внимание уделяется формированию универсальных учебных действий (УУД), включая познавательные, коммуникативные и регулятивные, которые непосредственно связаны с развитием компенсаторных умений учащихся [24].

Согласно Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, компенсаторная компетенция обеспечивает способность обучающихся эффективно действовать в условиях недостаточного владения языковыми средствами, что особенно актуально при обучении чтению [7].

Важным аспектом исследования является анализ современных учебно-методических комплексов по английскому языку, рекомендованных ФГОС и широко используемых в российской школе, с точки зрения их потенциала в формировании компенсаторных умений учащихся на различных этапах обучения.

В качестве объекта анализа были выбраны следующие УМК:

- Spotlight (Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко и др.) [5];
- Enjoy English / English (М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанева и др.) [2];
- Rainbow English (О. В. Афанасьева, И. В. Михеева, К. М. Баранова) [1].

На этапе начального общего образования (2–4 классы), компенсаторные умения формируются преимущественно в интуитивной и неосознанной форме, что соответствует возрастным особенностям младших школьников (И. А. Зимняя [9]). Анализ УМК для данного этапа показывает, что компенсаторная функция реализуется через использование наглядности, игровых форм и ситуационного контекста.

В УМК Spotlight, Enjoy English и Rainbow English для начальной школы активно применяются визуальные опоры (иллюстрации, пиктограммы, схемы), сюжетные тексты и повторяющиеся речевые модели. Это позволяет учащимся понимать общее содержание текста при минимальном знании лексики. По мнению Е. Н. Солововой, опора на визуальный и ситуационный контекст является базовым механизмом формирования компенсаторных умений на начальном этапе обучения [22].

Компенсаторные умения в начальной школе проявляются через:

- догадку по иллюстрациям и ситуации общения;
- использование речевых шаблонов;
- игровые и ролевые задания;
- понимание текста на уровне общей идеи.

Таким образом, в начальном звене компенсаторные умения формируются как естественный механизм понимания иноязычного текста и носят преимущественно ситуативный характер.

На уровне основного общего образования (5–9 классы), компенсаторные умения приобретают более осознанный когнитивный характер, что связано с развитием абстрактного мышления учащихся и усложнением учебного материала [9; 3]. В УМК данного этапа значительно расширяется спектр текстов и стратегий работы с ними.

Анализ УМК Spotlight и Rainbow English для 5–9 классов показывает систематическое включение заданий, направленных на:

- прогнозирование содержания текста по заголовку и ключевым словам;
- догадку значения незнакомых слов по контексту и словообразовательным элементам;
- освоение различных видов чтения (ознакомительного, поискового, просмотрового);
- анализ логико-смысловой структуры текста.

В УМК Rainbow English особое внимание уделяется работе с текстами познавательного и культуроведческого характера, что способствует формированию умений извлекать смысл при наличии языковых трудностей. Как отмечает С. Nuttall, обучение стратегиям чтения является ключевым фактором успешного понимания текста и развития компенсаторных умений [27].

Кроме того, в среднем звене широко используется проектная деятельность, которая, по мнению Е. С. Полат, стимулирует развитие самостоятельности, критического мышления и стратегического поведения учащихся [19, 18].

Таким образом, в среднем звене компенсаторные умения проявляются наиболее активно в процессе работы с текстами различной тематики, а также в проектной и исследовательской деятельности, что способствует формированию умений извлекать смысл при наличии языковых трудностей [27].

В рамках ФГОС ООО особое значение приобретает развитие смыслового чтения как метапредметного результата, что напрямую связано с формированием компенсаторных умений учащихся [24].

На этапе среднего общего образования (10–11 классы), компенсаторные умения приобретают осознанный, стратегический и рефлексивный характер и становятся неотъемлемой частью учебной деятельности учащихся. Это обусловлено как усложнением языкового материала, так и ориентацией обучения на итоговую аттестацию — ЕГЭ.

В УМК для 10–11 классов (Spotlight, Rainbow English) широко представлены аутентичные и публицистические тексты, требующие от учащихся развитых умений смыслового анализа, прогнозирования и интерпретации информации. По мнению Н. Д. Гальсковой, именно на старшем этапе обучения компенсаторные умения достигают максимальной степени осознанности и интеграции в читательскую деятельность [6].

Особую роль играет компонент «Чтение» в структуре ЕГЭ, предполагающий выполнение заданий на понимание основного содержания текста, установление логических связей, восстановление структуры текста и интерпретацию информации при наличии незнакомой лексики. Как подчёркивает Е. Н. Соловова, успешное выполнение заданий экзаменационного формата невозможно без сформированных компенсаторных стратегий чтения [22].

В старшем звене компенсаторные умения проявляются наиболее полно в:

- работе с текстами экзаменационного формата;
- проектной и исследовательской деятельности;
- ролевых и проблемных заданиях;
- подготовке к ЕГЭ.

Анализ современных УМК по английскому языку, реализуемых в соответствии с требованиями ФГОС, показал, что компенсаторные умения формируются на всех этапах школьного обучения, однако степень их осознанности и функциональной значимости возрастает от начального к старшему звену.

Если в начальной школе компенсаторные умения носят преимущественно интуитивный характер, а в среднем звене приобретают когнитивную направленность, то в старших классах они становятся осознанными стратегиями работы с иноязычным текстом, особенно в контексте подготовки к ЕГЭ. В соответствии с ФГОС СОО выпускник должен владеть стратегиями анализа, интерпретации и критической оценки текста, что предполагает высокий уровень развития компенсаторной компетенции [24]. Особое значение развитие данных умений приобретает в старших классах, когда учащиеся готовятся к итоговой государственной аттестации. В связи с этим возникает необходимость рассмотреть чтение в структуре ЕГЭ и определить эффективные методические приёмы формирования компенсаторных умений на данном этапе обучения.

В связи с этим особое внимание уделяется старшему звену (10–11 классы), где развитие компенсаторных умений при обучении чтению приобретает наибольшую методическую и практическую значимость.

3. Чтение как компонент ЕГЭ по английскому языку: ролевые игры и проектная деятельность как средства развития компенсаторных умений учащихся старшего звена

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования особое значение приобретает подготовка учащихся старших классов к Единому государственному экзамену по английскому языку. В этой связи чтение рассматривается не только как средство получения информации, но и как важный компонент экзаменационной подготовки, требующий развитых компенсаторных стратегий понимания текста. Экзаменационный формат предполагает работу с иноязычными текстами различной тематики и уровня сложности, что создаёт объективную необходимость целенаправленного развития стратегий смыслового понимания при дефиците языковых средств. Учитывая психологические и возрастные особенности старшеклассников, а также требования ФГОС и формата ЕГЭ, возникает необходимость в разработке и применении специальных методических приёмов, направленных на развитие компенсаторных умений в процессе обучения чтению. Современные исследования показывают, что интеграция коммуникативных методов, ролевых игр и проектной деятельности значительно повышает уровень сформированности компенсаторных умений учащихся [13; 26].

Раздел «Чтение» в структуре ЕГЭ направлен на проверку умений понимать основное содержание текста, извлекать запрашиваемую информацию, устанавливать логико-смысловые связи между частями текста, а также интерпретировать содержание при наличии незнакомой лексики и сложных грамматических конструкций. Как отмечает Е. Н. Соловова, успешное выполнение заданий данного раздела возможно лишь при сформированных компенсаторных стратегиях чтения, таких как прогнозирование, контекстуальная догадка и игнорирование несущественных языковых трудностей [22].

С точки зрения методики, задания формата ЕГЭ требуют от учащихся умения:

- определять тему и основную идею текста;
- соотносить заголовки с абзацами;
- восстанавливать логическую последовательность текста;
- понимать значение незнакомых слов на основе контекста;
- использовать структуру текста как опору для понимания.

Все перечисленные умения относятся к рецептивным компенсаторным умениям и формируются преимущественно в процессе целенаправленного обучения чтению.

Методические рекомендации по развитию компенсаторных умений при обучении чтению.

В рамках данного исследования была разработана система методических рекомендаций и упражнений, направленных на развитие компенсаторных умений учащихся 10–11 классов при работе с текстами экзаменационного и учебного формата. Работа с текстом выстраивалась поэтапно: предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы.

Предтекстовый этап.

На предтекстовом этапе основное внимание уделяется развитию умений прогнозирования, актуализации фоновых знаний и формированию компенсаторной стратегии догадки. Можно использовать задания на анализ заголовков, ключевых слов, иллюстраций, а также формулирование предположений о содержании текста.

Пример упражнения на прогнозирование содержания, по ключевым словам, (рис. 1):

Task 1

There are several words and phrases from the text. Without knowing their exact meaning, guess what the text will be about. Write down 2-3 guesses.

Feeling depressed, happiness, wealth, education, friends.

Рис. 1. Упражнение на прогнозирование содержания, по ключевым словам

Данное упражнение направлено на развитие компенсаторной стратегии смысловой догадки, основанной на использовании контекста и знакомых словообразовательных элементов. Выполнение подобных заданий формирует у учащихся умение ориентироваться в содержании текста при наличии незнакомой лексики и способствует развитию стратегии глобального понимания, что является важным условием успешного выполнения заданий раздела «Чтение» в формате ЕГЭ.

Пример упражнения на работу с заголовком и иллюстрацией (см. рис. 2):

Task 2

Look at the title and illustration of the text. Answer the questions:

Be happy!

1. What problem do you think the text will focus on?
2. What words or ideas might be difficult to understand?



Рис. 2. Упражнение на работу с заголовком и иллюстрацией

Упражнение, основанное на анализе заголовка и иллюстрации, способствует развитию компенсаторной стратегии опоры на визуальный контекст, позволяющий учащимся компенсировать недостаток языковых знаний. Одновременно формируются метапредметные умения, предусмотренные требованиями ФГОС, в частности способность прогнозировать содержание текста и определять цель чтения.

Пример упражнения на семантическое предположение (см. рис. 3):

Task 3

Read the sentences and guess the meaning of the highlighted words. Use your knowledge of prefixes and roots.

- 1) Many people are sure that *wealth* is an important part of happiness.
- 2) Getting the bare *necessities*, gives you a sense of *delight*.
- 3) A good climate and *plenty of sunshine* have nothing to do with our emotions.

Рис. 3. Упражнение на семантическое предположение

Данное упражнение направлено на развитие языковой догадки, которая является одной из ключевых компенсаторных стратегий при чтении на иностранном языке. Работа с подобными заданиями позволяет учащимся определять значение незнакомых слов на основе контекста и грамматической структуры предложения, что способствует формированию лексико-грамматической компенсации, необходимой при выполнении экзаменационных заданий.

На предтекстовом этапе учащиеся учатся актуализировать знания и догадываться о содержании текста, используя ключевые слова, заголовки и иллюстрации. Это развивает компенсаторные стратегии, позволяющие ориентироваться в тексте даже при дефиците лексики, и формирует умение прогнозировать содержание, что важно для успешного выполнения заданий ЕГЭ по чтению.

Текстовый этап

Текстовый этап направлен на формирование умений извлекать основную и детальную информацию без опоры на словарь, а также на формирование стратегий понимания текста при наличии лексических и смысловых трудностей. Учащимся предлагаются задания на выбор правильных заголовков, установление соответствий, поиск ключевых слов и определение значения незнакомых лексических единиц по контексту.

Пример упражнения на ознакомительное чтение (см. рис. 4):

Task 1

Read the text and determine its main idea, ignoring unfamiliar words unless they interfere with understanding.

Рис. 4. Упражнение на ознакомительное чтение

Выполнение данного упражнения способствует формированию у учащихся навыков выбора адекватной стратегии чтения, прежде всего ознакомительного чтения, направленного на быстрое выявление основной идеи текста. Подобный тип заданий соответствует формату экзаменационных заданий ЕГЭ, в которых требуется установить соответствие между заголовками и абзацами текста.

Пример упражнения на контекстуальную догадку (см. рис. 5):

Task 2

Determine the meaning of the words from the context and choose the correct option.

- 1) Money can't buy you *satisfaction*.
 - A) disappointment
 - B) pleasure
 - C) anxiety
- 2) Young people tend to have *dark moods* more often than senior citizens.
 - A) sadness
 - B) happiness
 - C) energy
- 3) Scientists believe that true friends and a good family *raise your spirits*.
 - A) make you angry
 - B) make you happy
 - C) make you tired

Рис. 5. Упражнение на контекстуальную догадку

Упражнение направлено на развитие умения использовать контекст как основной источник определения значения незнакомых лексических единиц. Формирование данной стратегии позволяет учащимся успешно выполнять задания формата множественного выбора, представленные в разделе «Чтение» ЕГЭ.

Пример упражнения на восстановление логики текста (см. рис. 6):

Task 3

Fill in the blanks using the meaning of the text.

- 1) Money can't buy you ____, it gives you only the bare necessities.
- 2) Older people are generally ____ with their lives than the young.
- 3) To be happy, a person needs good social skills and ____ of other people.

Рис. 6. Упражнение на восстановление логики текста

Компенсаторный компонент: логическое прогнозирование при дефиците лексики.

На текстовом этапе особое внимание уделяется обучению различным видам чтения (ознакомительному и поисковому), что соответствует требованиям формата ЕГЭ. Во время чтения учащиеся осваивают стратегии понимания текста при трудностях, такие как игнорирование незнакомых слов, контекстуальная догадка и восстановление логики. Эти упражнения развивают умение компенсировать пробелы в лексике и грамматике, выделять ключевые идеи и готовят к выполнению заданий ЕГЭ на понимание текста и смысловые соответствия.

Послетекстовый этап

На послетекстовом этапе реализовываются задания рефлексивного и коммуникативного характера, направленные на осознание использованных стратегий чтения, а также на перенос компенсаторных умений в другие виды речевой деятельности.

Пример упражнения на перефразирование ключевых идей (см. рис. 7):

Task 1

Rewrite the main ideas of the text without using the words: happiness, money, education, family.

For example: "People feel good when they have friends and support from others."

Рис. 7. Упражнение на перефразирование ключевых идей

Данное упражнение направлено на развитие описательной стратегии и умения использовать синонимические средства языка при передаче содержания текста. Формирование таких навыков способствует развитию компенсаторных механизмов устной речи и подготавливает учащихся к выполнению заданий устной части ЕГЭ, связанных с монологическим высказыванием.

Пример упражнения на составление диалога с уточнением (см. рис. 8):

Task 2

Make a short dialogue where one person does not understand part of the text and uses phrases:

- Could you explain what you mean by "bare necessities"?
- Do you mean that money isn't important for satisfaction?
- ...

Рис. 8. Упражнение на составление диалога с уточнением

Упражнение направлено на развитие стратегии уточнения и переспрашивания, которые являются важными компенсаторными механизмами в процессе иноязычной коммуникации. Выполнение подобных заданий формирует у учащихся умение поддерживать диалог в ситуации недостатка языковых средств, используя уточняющие вопросы, перефразирование и повтор ключевой информации. Кроме того, данное упражнение способствует развитию коммуникативных универсальных учебных действий, предусмотренных требованиями ФГОС, поскольку учащиеся учатся взаимодействовать с собеседником, уточнять смысл высказывания и достигать взаимопонимания.

Пример экзаменационно-ориентированного задания (см. рис. 9):

Task 3

Prepare a short monologue (2-3 minutes) on the topic: "What really makes people happy?"

If you forgot a word, use these phrases:

- Something like ...
- I don't remember the exact word, but ...
- It's a kind of ...
- It's similar to ...

Рис. 9. Экзаменационно-ориентированное задание

Экзаменационно-ориентированное задание направлено на формирование у учащихся стратегий преодоления лексических затруднений в устной речи. В процессе выполнения задания учащиеся учатся выражать собственное мнение по теме текста, используя перефразирование, описательные конструкции и логические выводы при недостатке необходимой лексики. Подобные упражнения моделируют условия устной части ЕГЭ и способствуют развитию навыков монологического высказывания, а также формируют уверенность учащихся в использовании компенсаторных стратегий в ситуации экзаменационного общения.

На послетекстовом этапе учащиеся применяют компенсаторные стратегии в продуктивной речи: перефразируют идеи, уточняют смысл в диалоге, формулируют собственные монологические высказывания. Это развивает навыки самостоятельной коммуникации, гибкости языка и уверенности в общении, что соответствует требованиям ФГОС и подготовке к устной части ЕГЭ.

Данная система методических рекомендаций и упражнений направлена на формирование компенсаторной компетенции, которая позволяет учащимся эффективно справляться с дефицитом языковых средств, развивает критическое и стратегическое мышление, готовит к выполнению заданий ЕГЭ и соответствует требованиям ФГОС по развитию предметных и метапредметных умений.

Рассмотренные упражнения демонстрируют возможности поэтапного формирования компенсаторных стратегий при работе с текстом и позволяют интегрировать подготовку к экзаменационному формату ЕГЭ в процесс обучения чтению. Вместе с тем развитие компенсаторных умений может осуществляться не только через упражнения репродуктивного характера, но и посредством коммуникативных методов обучения, среди которых особое место занимают ролевые игры.

В рамках разработанной методической системы ролевые игры используются после работы с текстом и предполагают обсуждение прочитанного, выражение собственного мнения, аргументацию и интерпретацию информации.

Пример ролевой игры свободного типа:

Discussion: «What Makes Us Happy?». You need to divide into 3 groups: Group 1 — scientists. Group 2 — skeptics. Group 3 — life coaches. Task: discuss what really makes people happy. Scientists should present scientific data from the text. Skeptics ask questions and express doubts. Life coaches offer practical advices on how to be happy, using the text but adding their own ideas.

Учащиеся делятся на 3 группы и играют роли учёных, скептиков и советчиков. Они обсуждают причины счастья, аргументируют свою точку зрения, используют компенсаторные стратегии при нехватке лексики, развивают умение слушать, уточнять и перефразировать.

Ролевые задания создают условия, в которых учащиеся вынуждены компенсировать недостаток языковых средств за счёт перефразирования, логических предположений и опоры на содержание текста. По мнению Е. И. Пассова, подобные задания способствуют интеграции компенсаторных умений в коммуникативную деятельность и повышают мотивацию учащихся [17]. Ролевые игры способствуют развитию стратегических умений, включая перефразирование, уточнение и логический вывод [15].

Проектная деятельность в обучении чтению

Проектная деятельность занимает особое место в развитии компенсаторных умений учащихся старшего звена. В рамках исследования учащимся предлагаются мини-проекты, основанные на работе с аутентичными текстами различной направленности (социальной, культурной, научно-популярной).

Проекты предполагают самостоятельный поиск информации, отбор релевантных источников, анализ текстов и представление результатов в устной или письменной форме. Как отмечает Е. С. Полат, проектная деятельность способствует формированию самостоятельности, критического мышления и способности применять компенсаторные стратегии в условиях ограниченного языкового ресурса [18].

В процессе проектной работы учащиеся активно используют компенсаторные умения, такие как:

- выборочное чтение;
- смысловая догадка;
- обобщение информации;
- игнорирование второстепенных языковых трудностей.

Результативность применения разработанных упражнений

Апробация разработанных методических рекомендаций и упражнений показала, что систематическая работа с текстами экзаменационного формата, в сочетании с ролевыми играми и проектной деятельностью, способствует повышению уровня сформированности компенсаторных умений учащихся. Учащиеся демонстрировали большую уверенность при работе с иноязычными текстами, реже прибегали к пословному переводу и чаще использовали стратегии смыслового анализа.

Чтение в формате ЕГЭ может рассматриваться не только как средство контроля, но и как эффективный инструмент развития компенсаторных умений учащихся старшего звена при условии целенаправленной методической организации учебного процесса.

Заключение

Проведённый анализ теоретических источников и современных учебно-методических комплексов позволяет сделать вывод о том, что формирование компенсаторных умений представляет собой целенаправленный и поэтапный процесс, реализуемый на всех этапах работы с текстом. Каждый из этапов способствует развитию определённых стратегий понимания и компенсации языковых трудностей.

Анализ современных учебно-методических комплексов показал, что компенсаторные умения формируются на протяжении всего периода обучения, однако наибольшую значимость и осознанность они приобретают в старшем звене, где активно используются при подготовке к ЕГЭ и работе с аутентичными текстами.

Разработанная система упражнений, включающая задания на прогнозирование содержания текста, контекстуальную догадку, восстановление логических связей и перефразирование, способствует развитию когнитивных и метакогнитивных стратегий учащихся, обеспечивающих успешное понимание текста.

Использование ролевых игр и проектной деятельности создаёт условия для применения компенсаторных умений в коммуникативной практике, что повышает мотивацию учащихся и способствует развитию их самостоятельности.

Таким образом, предложенные методические рекомендации являются эффективным средством развития компенсаторных умений учащихся и могут быть успешно использованы в практике обучения чтению на иностранном языке.

Литература:

1. Афанасьева, О. В. Английский язык. Rainbow English. Рабочие программы. 2–11 классы / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева, К. М. Баранова. — М.: Дрофа, 2021. — 160 с.
2. Биболетова, М. З. Английский язык. Примерные программы. 2–11 классы / М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанева. — М.: Титул, 2019. — 128 с.
3. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. — М.: Просвещение, 2001. — 240 с.
4. Богданова, Н. В. Цифровые технологии в обучении иностранным языкам / Н. В. Богданова. — М.: Юрайт, 2024. — 210 с.
5. Ваулина, Ю. Е. Английский язык. Рабочие программы. 2–11 классы: учеб.-метод. пособие / Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко. — М.: Просвещение, 2020. — 176 с.
6. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. — М.: АРКТИ, 2004. — 192 с.
7. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М.: Академия, 2004. — 336 с.
8. Гез, Н. И. Обучение пониманию иноязычного текста / Н. И. Гез. — М.: Просвещение, 2003. — 254 с.

9. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — М.: Просвещение, 2001. — 222 с.
10. Иванова, Т. С. Формирование стратегий чтения на иностранном языке в условиях ФГОС / Т. С. Иванова. // Иностранные языки в школе. — 2022. — № 5. — С. 15–21.
11. Кузнецова, А. Л. Онлайн-платформы как средство развития читательских умений / А. Л. Кузнецова. // Педагогика. — 2022. — № 8. — С. 67–73.
12. Кулигина, Е. А. Развитие компенсаторных умений у учащихся средней школы при обучении чтению на английском языке / Е. А. Кулигина. // Иностранные языки в школе. — 2017. — № 4. — С. 45–49.
13. Лебедева, Е. В. Коммуникативные технологии обучения иностранным языкам / Е. В. Лебедева. — СПб.: Питер, 2022. — 198 с.
14. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2005. — 365 с.
15. Мельникова, О. Г. Ролевые игры в обучении иностранным языкам: современные подходы / О. Г. Мельникова. // ИЯШ. — 2023. — № 3. — С. 28–34.
16. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — Воронеж: Интерлингва, 2010. — 232 с.
17. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
18. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат. // Иностранные языки в школе. — 2016. — № 6. — С. 2–9.
19. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. — М.: Академия, 2012. — 272 с.
20. Сафонова, В. В. Современные тенденции языкового образования / В. В. Сафонова. — М.: Просвещение, 2021. — 256 с.
21. Смирнова, Е. А. Метакогнитивные стратегии в обучении чтению / Е. А. Смирнова. // Педагогическое образование. — 2023. — № 4. — С. 45–52.
22. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. — М.: Просвещение, 2006. — 239 с.
23. Ушакова, Т. Н. Психолингвистические основы обучения чтению на иностранном языке / Т. Н. Ушакова. — М.: МПГУ, 2015. — 198 с.
24. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (обновлённая редакция). — М., 2021.
25. Халяпина, Л. П. Аутентичные тексты как средство обучения чтению на иностранном языке / Л. П. Халяпина. // Иностранные языки в школе. — 2006. — № 2. — С. 23–29.
26. Харитонова, Л. Н. Проектная деятельность на уроках иностранного языка / Л. Н. Харитонова. — М.: Академия, 2024. — 176 с.
27. Nuttall, C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language / C. Nuttall. — Oxford: Heinemann, 1996. — 272 с.

Работа над текстом — инструкцией к заданиям упражнений как средство формирования функциональной читательской грамотности у младших школьников

Ишкова Татьяна Федоровна, студент магистратуры
Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В своей ежедневной практике педагоги часто сталкиваются с ситуацией, когда учащийся, успешно усвоивший тему на уроке, допускает «странные» ошибки в самостоятельной работе. Он пропускает часть задания, игнорирует ключевые слова «только» или «кроме», не замечает второе действие в инструкции. Традиционно такие ошибки списывают на невнимательность, не задумываясь о необходимости обучения детей внимательно читать саму формулировку задания.

Современный образовательный стандарт ставит во главу угла формирование функциональной грамотности, важнейшим компонентом которой является читательская грамотность. Читательская грамотность в свою очередь предусматривает умение не просто декодировать текст, а понимать и использовать его.

Первый и главный текст, с которым ученик работает на каждом уроке, — это текст учебного задания. Как известно, обучение анализу художественного текста начина-

ется с изучения его структуры и языковых особенностей. Считаем, что в процессе учебной деятельности необходим анализ текстов учебных заданий, которые содержатся в учебнике перед текстами упражнений. Задания являются своего рода инструкциями. И чтобы младшие школьники правильно выполняли задания, необходимо, чтобы они понимали язык инструкции и умели анализировать ее содержание.

В учительской практике часто звучит: «Открываем упражнение номер 25». Однако возникает вопрос: на сколько осознанно это произносится педагогами и воспринимается учащимися?

В словаре-справочнике по методике русского языка М. Р. Львова указывается, что упражнения — это «виды учебной деятельности учащихся, ставящие их перед необходимостью многократного и вариативного применения знаний в различных связях и условиях» [6, с. 150]. Как видим, упражнение — это деятельность, которая направлена на закрепление знаний. Но цель упражнений не только в освоении знаний путем повторения. Особенно сейчас, когда компетентностный подход сменил знаниевый.

В словаре терминов указывается, что задание — это «письменная или устная инструкция по работе с учебными материалами» [1, с. 70].

Слово инструкция — (от латинского *instructio*-наставление) в современном русском языке употребляется в значении «свод правил, определенные указания» [3, с. 394]. Следовательно, инструкция перед выполнением упражнения — это точные призывы к действию.

Учебная инструкция — это особый лингвистический жанр учебного дискурса, представляющий собой лаконичный, структурированный, императивный текст-предписание, который формализует и вербализует способ достижения цели, заложенной в учебном задании (упражнении).

Сущностные характеристики учебной инструкции состоят в следующем:

1. Функциональная цель: побуждение к немедленному и точному учебному действию.

2. Лингвистический статус: это метатекст по отношению к основному учебному материалу. Он говорит не о мире (как художественный текст) и не о знаниях (как параграф правила), а о том, как надо действовать с этими знаниями здесь и сейчас.

3. Структурная модель:

– ядро (действие): глагол-директива (спиши, найди, сравни).

– условия (модификаторы): ограничители (только, кроме), указатели (в таблицу, сверху), инструменты (карандашом).

– образ результата: явный или подразумеваемый итог (подчеркнутые слова, заполненная схема).

4. Стилиевые черты: максимальная компрессия, однозначность, безэмоциональность, стандартизированность лексики (глаголы-команды, термины-ограничители).

5. Коммуникативный статус: текст с жёстко предопределённой трактовкой. Успешность коммуникации (понимание учеником) измеряется не интерпретацией, а точностью воспроизведения предписанного действия.

Учебная инструкция — это формулировка задания в учебнике, к сожалению, часто остаётся «невидимой». Как показывает практика дети не любят читать текст заданий. Однако этот текст и не создан для интересного чтения. В нём нет персонажей или красивых описаний — только команды, чёткий приказ: «Сделай это вот так». Каждое слово на счету. Пропустил одно — и смысл меняется.

Приведем примеры заданий-инструкций: «Спиши только второе предложение, подчеркни главные члены». Если пропустить слово «только», ребёнок переписет весь текст. Если не заметить вторую команду «подчеркни», задание будет выполнено наполовину.

В каждом задании есть особые «командные» слова. Они понятны учителю, но не всегда — ученику:

Глаголы-команды: выдели, найди, сравни, докажи, преобразуй.

Слова-ограничители: все, кроме, некоторые, не менее.

Слова-указатели: в скобках, сверху, из предыдущего упражнения.

Эти слова очень часто остаются незамеченными, забытыми, пропущенными.

Задания строятся структурированно по жёсткой, но неочевидной для ребёнка схеме.

Любая инструкция отвечает на три главных вопроса:

ЧТО сделать? (Ядро: списать, прочитать, вставить).

КАК и ГДЕ это сделать? (Условия: письменно, в таблицу, только имена существительные).

ЧТО ДОЛЖНО ПОЛУЧИТЬСЯ? (Результат: заполненная схема, список слов, подчеркнутые слова).

Главная трудность для школьника в том, что задание и первый взгляд кажется коротким и простым. Однако это не так, поскольку для правильного понимания ученику нужно:

1. Найти все спрятанные в тексте команды и условия.

2. Понять значение каждого «командного» слова.

3. Выстроить правильный порядок действий.

4. Удерживать всё это в голове, пока он выполняет работу.

Текст учебного задания — это особый язык, «язык учебных команд». Прежде чем требовать от ребёнка выполнить упражнение по русскому языку, надо научить его читать и понимать этот язык. Без этого умения даже самый способный ученик будет делать ошибки «по невнимательности», на самом деле — из-за непонимания формулировки и неумения выделять требуемое, структурировать действия, проверять свою работу до конца.

Таким образом, неумение ученика «прочитать» задание — это не пробел в предметных знаниях по русскому языку. Это пробел в базовой текстовой компетенции, в умении анализировать текст.

Для того, чтобы ученики правильно понимали содержание заданий, в учебниках по русскому языку УМК

«Школа России» тексты заданий структурно выделены, а также используется последовательная система визуального выделения формулировок:

- название вида работы: часто предваряет задание (например, «Спиши», «Прочитай», «Подбери»).
- шрифтовое выделение: формулировки обычно набраны полужирным шрифтом, иногда курсивом, что зрительно отделяет инструкцию от основного текста упражнения.
- позиция: задание расположено перед текстом упражнения (например, «прочитай») или после текста (например, «подчеркни орфограмму»).

Опыт свидетельствует о том, что, работая с учащимися начальной школы, нельзя говорить: «Делайте упражнение». Чаще всего на это можно услышать: «Просто списать?». Также бесполезно объяснять ребенку новый материал, а после давать четкие подробные рекомендации по выполнению упражнения. Слова окажутся не услышанными. Так как «длительная утвердительная речь воспринимается с пользой слушателем не более 7–10 мин, у детей это время еще меньше» [2, с. 83]. Нужно побуждать детей говорить самим, с помощью наводящих вопросов позволять открывать знания самостоятельно во всем.

Этот подход имеет обоснование: «вопросительная интонация возбуждает познавательные центры коры головного мозга и позволяет привлечь внимание» [2, с. 83]. Таким образом, вопросы становятся главным инструментом обучения. С их помощью важно акцентировать внимание учеников на главном, постепенно приучая их к самостоятельной работе и формируя алгоритм мышления.

Необходимо целенаправленно учить детей вычленять из задания «главные» слова и рассуждать о необходимых действиях. Потому что именно «проговаривание условий задания, выделение в них понятий, существенных для его решения, построение отношений и связей между данными условиями и составляют ориентировочную основу» [2, с. 37].

Важная задача при работе с текстом задания — научить ребенка быть зрительно внимательным. Наш практический опыт свидетельствует о том, что обучающихся выполняют задания не полностью, пропускают части заданий. Для того, чтобы исправить эту ситуацию, необходимо организовать диалоговую форму работы с текстом задания по алгоритму.

Работу по формированию навыка анализа инструкции, необходимо проводить системно, ненавязчиво, органично вписывая в урок. Данный навык предотвращает импуль-

сивное выполнение упражнения, обучает действовать по плану.

Алгоритм «Работа по памятке»

Этот алгоритм оформляется в виде памятки-напоминания, которая первое время лежит на парте или оформлена в виде плаката, который висит на стене.

Как выполнить задание правильно?

1. Прочти задание полностью.
2. Найди слова-команды (спеши, выпиши, сравни)
3. Найди слова-подсказки (только, кроме, выбери)
4. Представь, что получится?
5. Ты прочел до конца?
6. Что осталось непонятным?

Алгоритм «Выделение цветом» во время работы с текстом-инструкцией

Прочитайте.

1. Что нужно сделать? Подчеркните синим карандашом
2. Как нужно сделать? Выделите слово зеленым цветом в тексте задания
3. Что осталось не понятным в задании? Выдели красным.
4. Проверьте себя, поставьте знак + над выделенным словом в задании.

Работа с применением алгоритмов не является мгновенным решением всех проблем, но даёт заметные результаты. Снижается количество ошибок, вызванных чистым непониманием задачи. Ученики начинают задавать больше уточняющих вопросов не по содержанию, а по формату выполнения, это свидетельствует о переходе от пассивного исполнительства к осознанному конструированию своей учебной деятельности.

Осознанная работа текстом задания становится основой для развития регулятивных УУД (целеполагание, планирование, контроль). Несомненно, что такая работа будет способствовать формированию функциональной читательской грамотности, так как учит работать текстом. А также создаёт прочную базу для последующего, более сложного лингвистического и литературоведческого анализа, где также требуется вычленять ключевые элементы и следовать алгоритму.

В ежедневной работе необходимо помнить, что текст учебного задания — не просто нейтральный «переход» к упражнению. Это первый и важнейший объект для лингвистического наблюдения в начальной школе.

Литература:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — Москва: ИКАР, 2010. — 446 с.; 25 см.; ISBN 978-5-7974-0207-7
2. Антонова Е. С., Боброва С. В. Методика преподавания русского языка. (Начальные классы). Учебник / Е.С Антонова, С. В. Боброва. — 4-е изд., стер. — Москва: Академия, 2014. -.457 с.

3. Большой толковый словарь русского языка [А-Я] / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; [рук. проекта, гл. ред. д.филол.н. С. А. Кузнецов]. — СПб.: Норинт, 2004. — 1534, [1] с.; 26 см. — ISBN 5-7711-0015-3
4. Дамбаева А. Ш. Особенности работы с текстами в курсе русского языка в начальной школе/ А. Ш. Дамбаева // Символ науки. — № 9. — 2021. -С. 43–45. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-raboty-s-tekstami-v-kurse-russkogo-yazyka-v-nachalnoy-shkole/viewer> (дата обращения 01.02.2026)
5. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков; АПН СССР. — Москва: Педагогика, 1990. — 418, [6] с.: портр.; 21 см. — (Тр. д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).; ISBN 5-7155-0200-4
6. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. — М., 1988 —С. 217
7. Мельникова М. В. Формирование навыка языкового анализа у младших школьников через системную работу с текстом / М. В. Мельникова // Образование и воспитание. — 2024. — № 2 (48). — С. 13–15. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/266/9125> (дата обращения 01.02.2026)
8. Хорохордина О. В. Инструкция как тип текста/ О. В. Хорохордина// Мир русского слова.-№ 4.-2013.- С.7–14 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/instruktsiya-kak-tip-teksta/viewer> (дата обращения 01.02.2026)
9. Этимологический словарь русского языка. М.: Русский язык от А до Я. Москва : ЮНБЕС, 2003.

Методические приемы активизации речевой деятельности учащихся на уроках английского языка (на примере темы «Hobbies and leisure»)

Календжян Екатерина Сергеевна, учитель английского языка, заместитель директора по УМР
МОБУ СОШ № 18 г. Сочи (Краснодарский край)

В статье рассматривается проблема речевой пассивности учащихся основной школы в условиях искусственной языковой среды. Автор анализирует причины снижения коммуникативной мотивации при изучении стандартных лексических тем и предлагает комплекс методических приемов, направленных на переход от механического воспроизведения лексики к спонтанному говорению. На примере тематического блока «Hobbies and Leisure» обосновывается эффективность интеграции приема «информационного неравновесия» (information gap), геймифицированных структур КСО (коллективных способов обучения) и техник визуализации абстрактного контента (инфографика собственного досуга). В работе представлены результаты апробации предложенной методики, доказывающие рост количественных и качественных показателей речевой продукции учащихся.

Ключевые слова: речевая деятельность, коммуникативный подход, активизация лексики, английский язык, хобби, досуг, информационное неравновесие, геймификация, инфографика.

Введение

Современный этап развития методики преподавания иностранных языков характеризуется смещением акцента с усвоения грамматических структур на формирование функциональной коммуникативной компетенции. Тем не менее, практика работы в общеобразовательной школе показывает, что даже при достаточном лексическом запасе учащиеся 5–7 классов испытывают значительные затруднения в построении спонтанного монологического высказывания и ведении диалога. Особенно остро эта проблема проявляется при изучении темы «Hobbies and Leisure» («Хобби и досуг»).

Парадокс заключается в том, что данная тема является личностно-значимой и потенциально богатой для обсуждения, однако на практике уроки часто сводятся к шаблонному перечислению действий: «I like reading. I like swimming». Причинами такой речевой атрофии выступают: отсутствие реальной коммуникативной потребности (собеседник и так знает одноклассника), клиширо-

ванность заданий из учебника и страх ошибки при выходе за пределы заученных фраз.

Цель данной статьи — теоретически обосновать и представить практические результаты применения комплекса методических приемов, направленных на преодоление речевого барьера и стимулирование расширенного высказывания на базе темы «Hobbies and Leisure».

1. Теоретическое обоснование проблемы и принципы отбора приемов

Анализ трудов Е. И. Пассова о принципе речемышлительной активности и концепции коммуникативного подхода Д. Брауна позволяет выделить ключевое условие говорения: наличие «информационного разрыва» (Information Gap). Если задание не требует выяснения новой информации о партнере, речь становится формальной. Соответственно, методический инструмент должен провоцировать учащихся на уточнение, аргументацию и эмоциональную оценку.

Применительно к теме «Hobbies» были отобраны три группы приемов:

1. Манипуляция данными: перевод описания хобби из текстового в визуально-схематичный формат (инфографика).
2. Динамизация взаимодействия: использование КСО-структур сингапурской методики (Inside-Outside Circle, Quiz-Quiz-Trade) для увеличения речевой плотности урока.
3. Эмоциональный интеллект: введение параметра «Leisure Satisfaction Index» (индекс удовлетворенности досугом).

2. Содержание и этапы внедрения приемов
(на примере экспериментального класса)

Экспериментальное исследование проводилось в течение одной четверти в 6-м классе МОБУ СОШ № 18 (24

учащихся, уровень A2-Beginner/Elementary). Традиционная работа по учебнику была дополнена следующим алгоритмом:

Этап 1. Визуализация и снятие языковой тревожности («Моя инфографика досуга»)

Вместо традиционного составления топика «My Hobby» учащимся было предложено создать «Pie Chart» (круговую диаграмму) своего свободного времени. Лексика вводилась через активные глаголы восприятия: не просто read, а scroll through, binge-watch, hang out. Это позволило сразу уйти от литературного «книжного» языка к живому разговорному.

Этап 2. Динамический опрос «Class Hobby Hunt»

Учащиеся получали таблицу для заполнения (см. Таблицу 1) и двигались по классу в режиме «Brownian motion». Задача — найти человека, соответствующего не просто номинации хобби, а необычному критерию, что заставляло перефразировать вопросы.

Таблица 1. Пример бланка для активизации диалогической речи «Find Someone Who...»

Критерий поиска (Criteria)	Имя одноклассника (Name)	Деталь / Уточняющий вопрос (Follow-up detail)
...has a hobby that requires special equipment	Anna	What kind of lens do you use for macro photography?
...considers their hobby expensive	Mark	How much did your last gaming skin cost?
...has a hobby they do only at weekends		
...has a digital hobby, not an outdoor one		
...wants to monetize their hobby in the future		

Методический комментарий: Заполнение столбца «Деталь» критически важно. Это и есть активация речевой деятельности — учащийся не может просто кивнуть, он обязан задать Wh-question и записать ответ, превращая краткий обмен репликами в осмысленный микродиалог.

Этап 3. Проблемная дискуссия «Leisure Satisfaction Index» (LSI)

Учащимся было предложено оценить свое хобби по шкале от 1 до 10 по трем критериям: Relaxation, Creativity, Socialization. В группах из 4 человек они обсуждали, почему цифры разные.

Пример речевого клише: «I gave reading a 9 for relaxation but only a 2 for socialization. That’s the point, I read to escape from people, not to communicate with them».

Данный прием переводит лексическую тему в плоскость абстрактного мышления и критического анализа собственного образа жизни.

3. Результаты исследования и их визуализация

Для оценки эффективности применялись два критерия: 1) Средняя продолжительность монологического высказывания (в секундах) до и после цикла уроков; 2)

Лексическое разнообразие (количество уникальных глаголов и прилагательных, использованных для описания хобби).

Динамика показателей отражена в следующей сравнительной диаграмме (Рис. 1).

Анализ данных:

1. Прирост длительности говорения (128 %). Основной причиной роста стало исчезновение пауз хезитации после вопроса «Why?». Учащиеся перестали бояться объяснять причину на английском, используя упрощенные конструкции: «It makes me... feel calm».

2. Качественное усложнение лексики. В активный словарь вошли словосочетания, типичные для носителей языка-подростков: screen fatigue (усталость от экрана), digital detox, doomscrolling (в контексте бесполезного досуга).

3. Критический анализ и ограничения метода

Несмотря на очевидный прогресс в речевой активности, необходимо отметить и некоторые ограничения предложенной методики.

Во-первых, использование сленговых конструкций (binge-watch, hang out) требует строгого стилистического комментария учителя о границах их употребления (допу-

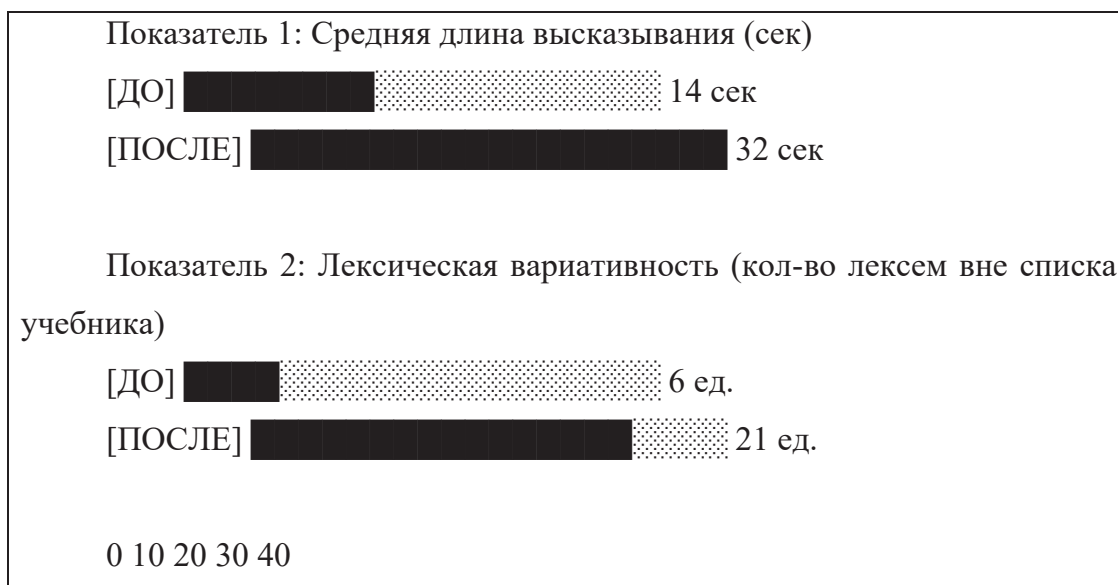


Рис. 1. Сравнение речевых показателей учащихся 6 класса до и после применения активных приемов обучения

стимо в устной неформальной речи, недопустимо в академическом эссе).

Во-вторых, формат «Классовой охоты» требует высокой дисциплины аудитории и значительного пространства для движения, что не всегда возможно при наполняемости класса свыше 30 человек. В таких случаях рекомендуется адаптировать прием в режим парной работы в статике с использованием карточек-ролей.

Заключение

Проведенное исследование и анализ практического опыта позволяют утверждать, что активизация речевой деятельности при изучении темы «Hobbies and Leisure» до-

стигается не за счет увеличения объема тренировочных упражнений, а за счет качественного изменения дидактической задачи. Смещение фокуса с формального «Расскажи о себе» на поисковое «Узнай новое о других через оценку их досуга» создает естественный коммуникативный стимул.

Предложенные приемы (инфографика самоанализа, динамический опрос с фиксацией деталей, шкала удовлетворенности) позволяют деконструировать тему хобби как банальный набор существительных и представить ее как платформу для выражения личностных смыслов и ценностей. Перспективой дальнейшей работы видится интеграция данных приемов в цифровую среду с использованием интерактивных досок Miro или Jamboard для визуализации коллективного досугового профиля класса.

Литература:

1. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
3. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. — 5th ed. — Harlow: Pearson Education, 2015. — 456 p.
4. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: Высшая школа, 1986. — 103 с.
5. Scrivener J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. — 3rd ed. — Macmillan Education, 2011. — 416 p.
6. Ellis R. Task-based Language Learning and Teaching. — Oxford: Oxford University Press, 2003. — 387 p.
7. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology. — М.: Дрофа, 2007. — 256 с.

Project-based learning for developing research competencies in future primary school teachers

Kanapya Aydana Bolatbekkyzy, master's student
Pavlodar Pedagogical University (Kazakhstan)

The article substantiates the role of project-based activity as a pedagogical means for developing the research competencies of future primary school teachers. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature and the results of experimental pedagogical work, the essence of project-based activity is revealed, and its didactic characteristics and functional potential are determined in the context of the professional training of primary school teachers. It is demonstrated that the involvement of students in project-based activity ensures the transition from reproductive forms of learning to research-oriented thinking.

Introduction

The modernization of the higher education system of the Republic of Kazakhstan is accompanied by increasing requirements for the quality of professional training of teaching staff capable of functioning effectively within the competence-based paradigm. In this regard, particular importance is attached to the development of research competencies in future primary school teachers as a foundation of their readiness for pedagogical activity.

The regulatory and legal framework consistently reinforces the priority of the research orientation of teacher education. Thus, the current version of the Law of the Republic of Kazakhstan «On Education» [1] emphasizes the importance of ensuring the quality of education through the use of educational technologies aimed at developing students' cognitive activity. At the same time, the education system is based on the principle of continuity, which creates the foundation for research activity.

These provisions are further strengthened in the State Compulsory Educational Standards, in particular in the State Compulsory Standard of Higher Education of the Republic of Kazakhstan [2], which orients the education system toward the development of research skills among students enrolled in the educational program «Pedagogy and Methods of Primary Education». Similar requirements are reflected in the State Compulsory Standard of Primary Education of the Republic of Kazakhstan [3], which regulates the need to develop cognitive and research activity in primary school students.

Within this context, project-based activity acquires particular methodological significance as a pedagogical technology that ensures the development of research-oriented thinking. Unlike traditional forms of instruction, project-based activity is focused on students' problem-based and inquiry-driven engagement, making it an effective tool for developing the research competencies of future primary school teachers. Therefore, the relevance of this study is determined, on the one hand, by the requirements of the regulatory framework of the Republic of Kazakhstan for the quality of teacher education, and, on the other hand, by the need to ensure effective pedagogical means for developing the research competencies of future primary school teachers, among which project-based activity occupies a key position.

Materials and Methods

The methodological framework of the study is based on the competence-based approach (A. V. Khutorsky, I. A. Zimnyaya), the activity-based approach (A. N. Leontiev, G. P. Shchedrovitsky), and the ideas of developmental learning (L. S. Vygotsky, D. B. Elkonin, et al.).

The following research methods were employed: theoretical analysis, pedagogical observation, and pedagogical experiment.

Results

In the work of S. N. Lukashenko, research competencies are defined as «an integrative quality of the personality of a future teacher, including a set of knowledge, skills, abilities, and personal characteristics that ensure the capacity to carry out scientific and pedagogical inquiry and to solve professional tasks based on a research approach» [4].

In the study by A. O. Yesimbekova, B. K. Kystaubayeva, and A. S. Taurbekova [5], the development of research competencies in future primary school teachers is examined and justifiably identified as one of the priority areas of contemporary pedagogical science. It is important to note that, in the context of the modernization of the education system, the implementation of a research-based approach in teacher training acquires particular significance, as it ensures the development of critical thinking and contributes to the formation of professional flexibility in future teachers within a dynamically changing educational environment.

It should be emphasized that project-based activity is defined as «a form of organizing the educational process aimed at the independent solution by students of practice-oriented or research tasks resulting in a specific product» [6]. From a didactic perspective, project-based activity performs integrative, developmental, motivational, and reflective functions. Its key advantage lies in the fact that it models the structure of real scientific research from problem formulation, information search, and method selection to the analysis and presentation of results. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem, a model is proposed that includes the following components, presented in Figure 1.

According to Figure 1, the proposed model for developing the research competencies of future primary school teachers



Fig. 1. Model for the Development of Research Competencies of Future Primary School Teachers Based on Project-Based Activity

through project-based activity was implemented in the educational process of the program «Pedagogy and Methods of Primary Education» at Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan. This made it possible to evaluate its effectiveness and practical significance.

The results of the experimental work conducted demonstrated a positive dynamic in the development of research competencies among students of the educational program «Pedagogy and Methods of Primary Education». The number of future primary school teachers capable of independently formulating research tasks and presenting the results of their work in a reasoned manner increased.

At the same time, it was found that the effectiveness of project-based activity depends on the quality of problem formulation, the degree of student autonomy, and the level of methodological support. It should be emphasized that project-based activity functions not only as a teaching method but also as a mechanism for transforming the educational process, shifting it toward research-oriented activity. However, its

implementation is associated with a number of challenges, such as the high complexity of pedagogical organization, the need to transform the role of the teacher (from a transmitter of knowledge to a tutor), and the absence of universal design algorithms. Ignoring these factors leads to a decrease in the effectiveness of the project-based approach.

Conclusion

Based on the conducted experimental pedagogical work, it was found that project-based activity possesses significant pedagogical potential in developing the research competencies of future primary school teachers. Its effectiveness is обусловлена the possibility of integrating theoretical knowledge with practical activity. The effectiveness of project-based activity is determined not by the mere fact of its implementation, but by the quality of pedagogical support and the systematic nature of its integration into the educational process of the university.

References:

1. Об образовании: закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 г. № 319-III (с изм. и доп.) [Электронный ресурс]. — URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319> (дата обращения: 23.03.2026).
2. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования: приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 г. № 2 [Электронный ресурс]. — URL: <https://adilet.zan.kz/> (дата обращения: 05.04.2026).
3. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования:

приказ Министерства просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 г. № 348 [Электронный ресурс]. — URL: <https://online.zakon.kz> (дата обращения: 05.04.2026).

4. Лукашенко С. Н. Развитие исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневой подготовки [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.disscat.com/content/razvitiye-issledovatel'skoi-kompetentnosti-studentov-vuza-v-usloviyakh-mnogourovnevoi-podgotovki> (дата обращения: 05.04.2026).
5. Yessimbekova A., Kystaubayeva B. K., Taurbekova A. S. Developing research competencies in future primary school teachers // Bulletin of Zhetyssu University named after I. Zhansugurov. — 2025. — № 3 (116). — P. 74–83. — DOI: <https://doi.org/10.53355/ZHU.2025.116.3.008>
6. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для вузов / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. — Москва: Издательский центр «Академия», 2005. — 288 с. — URL: <https://pedlib.ru/Books/3/0212/index.shtml> (дата обращения: 05.04.2026).

Как сделать математику интересной для учащихся с гуманитарным складом ума

Кардаш Ольга Алексеевна, учитель математики

МОБУ СОШ № 80 г. Сочи имени Героя Советского Союза Д. Л. Калараша (Краснодарский край)

В статье автор делится методиками, помогающими увлечь математикой учащихся с гуманитарным складом ума: показывает, как через истории, творчество, визуальные образы, игры и связь с реальной жизнью сделать предмет понятным и интересным, приводит конкретные примеры заданий и проектов, а также отмечает позитивные изменения в мотивации и результатах учеников.

Ключевые слова: математика, гуманитарии, мотивация, креативные методики, визуализация, межпредметные связи, игровые приёмы, проекты, практические задания, преодоление тревожности.

Математика кажется гуманитариям далёкой и абстрактной: формулы и логические цепочки вызывают тревогу. Но это не набор сухих правил, а язык, на котором говорит мир — и заинтересовать гуманитариев можно, если найти правильный подход.

Ученики с гуманитарным складом ума лучше воспринимают образы, истории и смыслы, а не алгоритмы и символы. Изза этого возникает барьер: «Это не для меня». Проблема чаще не в способностях, а в способе подачи: традиционный акцент на заучивании правил не задействует их сильные стороны — воображение, эмпатию и интерес к связям между явлениями. Чтобы преодолеть этот барьер, я выработала несколько принципов, которые легли в основу моей методики:

1. *Связь с реальной жизнью и другими предметами.* Математика должна перестать быть «вещью в себе». Показывая, как она проявляется в искусстве, литературе, истории, мы делаем её осязаемой.

2. *Образы и визуализация.* Схемы, рисунки, инфографика помогают «увидеть» абстрактные понятия.

3. *Истории и контекст.* Рассказы о великих математиках, история открытий, загадки и парадоксы пробуждают любопытство.

4. *Творчество и свобода.* Возможность придумать свою задачу, создать математическую сказку или игру снижает стресс и увлекает.

5. *Акцент на смысл, а не на технику.* Понимание важнее скорости вычислений.

Расскажу, как эти принципы работают на практике.

Математика в искусстве и архитектуре

На уроке по теме «Симметрия» я не просто показываю оси симметрии геометрических фигур, а предлагаю ученикам рассмотреть фотографии знаменитых зданий, орнаментов, картин. Мы находим симметрию в Парфеноне, в узорах арабской каллиграфии, в картинах Леонардо да Винчи. Затем ребята сами создают симметричные узоры или фотографируют примеры симметрии в городе.

При изучении золотого сечения мы анализируем пропорции человеческого тела, сравниваем их с античными статуями, ищем золотое сечение в фотографиях природы. Ученики видят, что математика — это не абстракция, а гармония, которая окружает нас.

Математика в истории и биографии

Вместо сухого изложения теоремы Пифагора я рассказываю историю его школы, где математика была частью философии и мистики. Ученики узнают, как открытие иррациональных чисел потрясло пифагорейцев, и обсуждают: почему это было так важно?

Когда мы изучаем координаты, я рассказываю о Рене Декарте, который, наблюдая за мухой на потолке, придумал систему координат. Ученики представляют себя на его месте и пробуют «закрепить» точки на воображаемом потолке.

Игры и квесты

Для закрепления темы «Проценты» я провожу мини-квест «Финансовый детектив». Ученики получают «дела» с разными ситуациями: рассчитать скидку в магазине, выбрать выгодный вклад, посчитать переплату по кредиту. Они работают в группах, обсуждают стратегии, спорят — и незаметно осваивают формулы процентов через практику.

На уроках геометрии мы играем в «Математический театр»: ученики изображают углы, треугольники, параллельные прямые с помощью тела. Это не только весело, но и помогает запомнить свойства фигур через движение и эмоции.

Творческие задания

После изучения темы «Последовательности» я предлагаю сочинить «математическую сказку», где герои сталкиваются с числовыми закономерностями. Одна ученица написала историю о принцессе, которая спасалась от дракона, разгадывая коды на воротах замка (числа Фибоначчи). Другая группа придумала комикс про супергероя, который побеждал злодеев с помощью геометрических теорем.

Такие задания развивают воображение и показывают, что математика может быть частью художественного творчества.

Связь с литературой и языком

На уроке по теме «Логика» мы анализируем сюжеты детективов: строим логические цепочки, как Шерлок Холмс, ищем противоречия в показаниях свидетелей. Ученики понимают, что математическая логика — это инструмент, который помогает раскрывать тайны.

При изучении дробей мы читаем отрывки из кулинарных книг и переводим рецепты на 4, 6 или 12 порций. Это превращает абстрактные вычисления в практическое действие.

Визуализация и инфографика

Вместо таблиц умножения я использую цветные схемы, где числа связаны линиями и цветами. Для темы «Графики

функций» мы создаём «портреты» функций: линейная — строгий профиль, парабола — улыбка, синусоида — волна. Ученики рисуют эти портреты, подписывают особенности, а затем строят графики по своим эскизам.

Проекты и исследования

Старшеклассникам я предлагаю проекты на выбор:

«Математика в поэзии»: анализ ритма и размера стихов с точки зрения чисел.

«Статистика в соцсетях»: сбор и анализ данных о лайках, комментариях, времени публикаций.

«Геометрия моды»: исследование пропорций и силуэтов в одежде разных эпох.

Проекты выполняются в группах, с презентацией результатов. Это даёт возможность применить математику в интересующей сфере и увидеть её прикладную ценность.

Юмор и парадоксы

Для снижения эмоционального напряжения на уроках включаю элементы математического юмора и парадоксов. Один из приёмов — демонстрация «доказательства» заведомо ложного утверждения (например, $2 \times 2 = 5$), содержащего скрытую ошибку. Совместный поиск этой ошибки развивает критическое мышление и внимательность. Дополнительно использую шуточные задачи с нестандартной формулировкой, например: «Если у вас было 3 яблока и вы отдали 2, сколько осталось? А если вы очень жадный?». Это создаёт позитивную атмосферу и мотивирует учеников анализировать условия задачи глубже.

Математика становится интереснее, когда связана с жизнью, эмоциями и творчеством. Наша задача как учителей — не заставить гуманитариев «подстроиться» под формулы, а сделать математику понятной и увлекательной. Даже небольшие успехи — улыбка на уроке, самостоятельный вопрос или творческий проект — подтверждают правильность подхода. Цель не в том, чтобы вырастить из гуманитариев математиков, а в том, чтобы показать: математика — часть общей культуры и инструмент познания мира. Поняв это, ученики перестают бояться цифр и начинают видеть красоту логики и гармонии формул.

Литература:

1. Акияма Дж., Руис М. Дж. Страна математических чудес. — М.: МЦНМО, 2009. — 168 с.
2. Алтухова Е. В. и др. Математика. 5–11 классы: уроки учительского мастерства / Е. В. Алтухова, Т. Н. Видеман, М. В. Величко и др. — Волгоград: Учитель, 2009. — 299 с.
3. Барышникова Н. В. и др. Математика. 5–11 классы: игровые технологии на уроках / Н. В. Барышникова и др. — Волгоград: Учитель, 2007. — 156 с.
4. Горбачёв Н. В. Сборник олимпиадных задач по математике. — М.: МЦНМО, 2005. — 560 с.
5. Голубев В. О., Возженников А. П. Технология визуализации математических объектов и понятий. — М.: Просвещение, 2018. — 144 с.
6. Козина М. Е., Фадеева О. М. Математика. 5–11 классы: нетрадиционные формы организации тематического контроля на уроках. — 2-е изд., стер. — Волгоград: Учитель, 2008. — 136 с.

7. Перельман Я. И. Математика: самоучитель для гуманитариев. — СПб.: Питер, 2015. — 256 с.
8. Успенский В. А. Простейшие примеры математических доказательств. — 4-е изд. — М.: МЦНМО, 2012. — 64 с.

Механизмы ориентирования обучающихся на рынке труда (из опыта работы)

Кирьянова Ольга Александровна, учитель истории и обществознания
ГБОУ школа № 440 имени П. В. Виттенбурга (г. Санкт-Петербург)

Статья направлена на содействие образовательным учреждениям в подготовке будущих специалистов, востребованных на рынке труда, социализации подрастающего поколения. Анализируются одна из основных проблем современной экономики — структурная безработица и предлагаются методы решения данной проблемы на базе школьного образования. Ознакомление с основными процессами на рынке труда в современной России и развитие навыков ориентирования в отраслях экономики — важный элемент обучения и воспитания будущих специалистов. Особое внимание уделяется психологическим и возрастным особенностям обучающихся, которые необходимо учитывать при выборе педагогической методики в процессе реализации данной цели. Полученные результаты позволят обучающимся стать полноправными субъектами рынка труда, ориентирующимися в тенденциях современной экономики. Статья может быть использована как педагогическими работниками, так и студентами педагогических высших учебных заведений.

Введение

Актуальность данной темы обусловлена ростом структурной безработицы в современной России, — несоответствие спроса на труд со стороны работодателя с предложением труда со стороны потенциальных работников является одной из причин кадрового голода в последние годы. Данное несоответствие обусловлено непрерывным ростом динамики в экономике, в том числе, на рынке труда, это неотъемлемая черта информационного общества. Постоянно трансформирующаяся структура рынка труда ставит перед российским образованием задачу непрерывного мониторинга ведущих отраслей экономики в целом и на рынке труда — в частности, а также подготовку будущих кадров, способных реализовывать постоянно меняющиеся цели и задачи ведущих отраслей.

Постоянно растущая динамика на рынке труда зачастую воспринимается обучающимся средней и высшей школы как отсутствие стабильности и является фактором стресса. Неумение своевременно предполагать предстоящие изменения на рынке труда и боязнь перспективы непрерывного обучения в течение всей трудовой жизни вызывает у подрастающего поколения чувство незащищённости, неуверенности в стабильном будущем. Поэтому проблема ориентирования на рынке труда является особенно актуальной.

Таким образом, способность и возможность ориентирования на рынке труда, развитие навыка ориентирования в потребностях постоянно трансформирующейся экономики — одна из ведущих целей современного образования. Для её реализации необходимо выполнения следующих задач.

1. Рассмотрение основных факторов структурной безработицы.

2. Рассмотрение критериев востребованности, «престижа» той или иной профессии на рынке труда.

3. Установление наиболее востребованных специальностей на рынке труда в современной России.

4. Обучение навыкам прогнозирования изменения на рынке труда в России в дальнейшем.

5. Формирование у обучающихся навыка постоянного обучения.

Данные навыки важно формировать на всех этапах школьного обучения, с учётом возрастных особенностей обучающихся.

Методы и приёмы обучения ориентированию на рынке труда в начальной школе (4 класс, уроки основ религиозной культуры и светской этики)

На этапе начальной школы, в ходе уроков основы религиозной культуры и светской этики (4 класс, модуль — «Основы светской этики») наиболее эффективными являются игровые методы.

1. Игра «Все профессии важны»: обучающимся предлагается задание подготовить иллюстрацию «одного дня из жизни специалиста» (сферу деятельности выбирают самостоятельно) с описанием специфики трудовой деятельности, затем демонстрируют иллюстрацию одноклассникам, зачитывая описание, а одноклассники определяют профессию. Данная игра формирует коммуникативные навыки, развивает творческие способности, способствует расширению понятийного аппарата и обществоведческого кругозора, в частности, в сфере экономики.

2. Дидактическая игра «Я — специалист». Обучающиеся получают карточки двух цветов: одни — с названием профессий, другие — с названием личностных качеств или компетенций. Обучающимся предлагается сопоставить их, выделяя по три самых ключевых качества или компетенции, которые являются необходимыми

в данной области. Игра способствует расширению понятийного и категориального аппарата, развитию навыка определения требований, а также рефлексии, так как в процессе выполнения задания школьники оценивают собственные качества и способность к овладению определёнными компетенциями, что является важным элементом «Я-концепции».

Методы и приёмы обучения ориентированию на рынке труда в основной школе (5–9 классы, на уроках обществознания и Основ духовно-нравственной культуры и светской этики)

1. Дидактическая игра «Рейтинг профессий», в ходе которой обучающимся предлагается из предложенного перечня профессий выбрать наиболее востребованные, сформировав собственный рейтинг посредством выставления баллов от 1 до 10 от наименее к наиболее востребованной профессии. Выбор наименее и наиболее востребованной профессии необходимо обосновать. Игру рекомендуется проводить на уроках Основ духовно-нравственной культуры и светской этики в 5–6 классах. Она способствует развитию категориального аппарата, навыку самостоятельного отбора оснований и критериев для классификации, а также навыку оценки социальной информации, исходя из собственных знаний.

2. Составление резюме/вакансии на уроке обществознания в 8–9 классах — это **практический приём**, направленный на формирование умения создавать документ, который используется при поиске работы. Класс в ходе занятия разделяется на две группы. Первой группе предлагается составить резюме-отклик на определённую вакансию (необходимо выбрать из 5–6 предложенных), с указанием образования, опыта работы, компетенций, пожеланий к будущему месту работы. Вторая половина класса выполняет задачу специалиста по подбору кадров, составляя вакансию на одну из 5–6 предложенных должностей, с указанием необходимых требований к потенциальному сотруднику в рамках должности. Такой подход помогает учащимся развить навыки самопрезентации, анализа информации и применения теоретических знаний на практике, расширению понятийного и категориального аппарата.

3. Эффективным методом на этапе обучения в основной школе является фронтальная беседа, проводимая как на уроках обществознания, так и в процессе изучения Основ духовно-нравственной культуры и светской этики. В ходе фронтальных бесед осуществляется обсуждение

условий и перспектив современного российского рынка труда, ключевых критериев успешности будущего специалиста, подчёркивается необходимость повышения квалификации и развития компетенций на всех этапах трудовой деятельности.

Методы и приёмы обучения ориентированию на рынке труда в средней школе (10–11 классы, на уроках обществознания, внеурочная деятельность по профориентации)

1. Дидактическая игра «Минтруд», в ходе которой обучающиеся распределяются на команды специалистов «Министерства труда» и разрабатывают план по снижению уровня структурной безработицы. Данная работа способствует развитию навыков выполнения познавательных и практических заданий, основанных на социально-экономической информации, осведомлённости о современных процессах, актуальных для рынка труда; расширению творческого потенциала; развитию коммуникативных навыков.

2. Мини-проект «Онлайн-школа»: обучающиеся разрабатывают собственный онлайн-курс по переподготовке кадров (либо — курсы повышения квалификации, — на выбор), в структуре которого должны присутствовать следующие элементы:

- А) название и логотип онлайн-школы;
- Б) направленность;
- В) целевая аудитория;
- Г) стоимость с обоснованием;
- Д) перечень преподаваемых дисциплин с расписанием;
- Е) содействие в трудоустройстве.

Данная практическая работа развивает навыки обучающихся в проектной деятельности, способствует психологической подготовке к непрерывному обучению, профессиональному и личностному росту в условиях сильнейшей конкуренции на рынке труда.

Заключение

Выработка навыков ориентирования на рынке труда возможна и оправдана на любом этапе школьного образования, но важно учитывать возрастные особенности обучающихся. Навык осведомлённости об основных процессах на рынке труда — один из ключевых элементов социализации подрастающего поколения, который необходимо прививать в процессе всей образовательной деятельности.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 15 (618) / 2026

Выпускающий редактор Г. А. Письменная
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 22.04.2026. Дата выхода в свет: 29.04.2026.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.