НОВЫЕ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЯ И РЕШЕНИЯ

Материалы международной
научно-практической конференции

(28 октября 2026)

УДК 004.02:004.5:004.9
ББК 73+65.9+60.5
Н72

Редакционная коллегия:

Абдураманова Д.В., кандидат филологических наук (PhD).
Боймуродов А.Х., кандидат педагогических наук (PhD).
Дусчонов Ш.Й., кандидат педагогических наук (PhD).
Зарайский А.А., доктор филологических наук, профессор.
Мамадиярова Д.У., кандидат психологических наук (PhD).
Низамиддинов Д., доктор филологических наук, профессор.
Сафаева Д.Х., кандидат педагогических наук (PhD).
Смирнова Т.В., доктор социологических наук, профессор.
Талипджанов А.И., кандидат педагогических наук, профессор.
Эшнаев Н.Ж., кандидат философских наук.

Н72 НОВЫЕ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЯ И РЕШЕНИЯ: материалы международной научно-практической конференции (28 октября 2026г., Самара) Отв. ред. Смирнова Т.В. – Издательство ЦПМ «Академия Бизнеса», Саратов 2026. - 203.

Сборник содержит научные статьи и тезисы ученых Российской Федерации и других стран. Излагается теория, методология и практика научных исследований в области информационных технологий, экономики, образования, социологии.

Для специалистов в сфере управления, научных работников, преподавателей, аспирантов, студентов вузов и всех лиц, интересующихся рассматриваемыми проблемами.

Материалы публикуются в авторской редакции.

Материалы сборника размещаются в научной электронной библиотеке с постатейной разметкой на основании договора № 1412-11/2013К от 14.11.2013.

ISBN 978-5-6030098-9-6

УДК 004.02:004.5:004.9
ББК 73+65.9+60.5

© Институт управления и социально-экономического развития, 2026
© Саратовский государственный технический университет, 2026

© Центр профессионального менеджмента "Академия бизнеса", 2026

УДК 372.857

Абдулвахидов А.А.
магистрант института
дистанционного и заочного обучения
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный
педагогический университет»
Россия, Грозный

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ (ИОС) В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассматривается роль информационно-образовательных систем в учебном процессе. Подчёркивается, что ИОС не просто дополняют традиционное обучение, а качественно меняют его характер. Делается вывод, что ИОС являются эффективным инструментом повышения качества обучения при условии продуманного педагогического сопровождения.

Ключевые слова: информационно-образовательная система, учебный процесс, цифровые образовательные ресурсы, эффективность обучения, профессиональная подготовка педагога, интерактивное обучение.

Abdulvakhidov A.A.
master's student at the Institute
of Distance and Correspondence Education
Chechen State Pedagogical University
Russia, Grozny

THE ROLE OF INFORMATION-EDUCATIONAL SYSTEMS (IES) IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. This article examines the role of information-educational systems (IES) in the educational process. It is emphasized that IES do not additionally supplement traditional instruction but fundamentally transform its nature. The article concludes that IES serve as an effective tool for enhancing the quality of education, provided they are supported by well-planned pedagogical guidance.

Keywords: information-educational system, educational process, digital educational resources, learning effectiveness, professional training of educators, interactive learning.

Современную школу или вуз уже трудно представить без цифровых технологий. Электронные журналы, онлайн-курсы, интерактивные доски,

образовательные платформы — всё это части того, что называют информационно-образовательными системами (ИОС). Но что это даёт учебному процессу на самом деле? Только ли удобство или нечто большее?

Что такое ИОС и зачем она нужна? Информационно-образовательная система — это совокупность цифровых инструментов, ресурсов и платформ, которые помогают учить и учиться. Проще говоря, это вся та «умная» среда, которая окружает студента и преподавателя: от вузовской системы дистанционного обучения до приложений для проверки знаний.

Главная задача ИОС — не заменить учителя, а стать его помощником и расширить возможности ученика. И здесь роль ИОС проявляется сразу в нескольких направлениях.

Представьте, что вместо кипы учебников и тетрадей у вас есть доступ ко всем материалам в одном месте — на платформе. Вы можете пересмотреть лекцию, скачать методичку, пройти тест и сразу узнать результат. Это экономит время и делает обучение более организованным.

Исследования показывают: когда студенты пользуются структурированной цифровой средой, они лучше усваивают материал и показывают более высокие результаты. Почему? Потому что информация подаётся наглядно (видео, схемы, интерактивные модели), а рутинные задачи берёт на себя система. Студент может получить ответ на вопрос, не дожидаясь пары: заглянуть в электронный курс, посмотреть обучающее видео, пройти тренажёр.

Более того, некоторые исследователи говорят, что ИОС становится «третьим субъектом» обучения. Она не просто хранит информацию, но и активно участвует в процессе: задаёт вопросы, проверяет, подсказывает. Конечно, это не значит, что преподаватель уходит на второй план. Наоборот, его роль становится сложнее и интереснее — он направляет, консультирует, помогает разобраться в потоке информации.

У всех разный темп и стиль учёбы. Один схватывает на лету, другому нужно повторить несколько раз. ИОС позволяет выстраивать индивидуальную траекторию: например, студент может проходить темы в удобном для него порядке или возвращаться к сложным местам.

Кроме того, интерактивные задания и онлайн-тесты повышают мотивацию. Это не скучное переписывание параграфа, а игра, соревнование или мгновенная обратная связь. В результате учиться становится интереснее, а значит, и результат выше.

Роль информационно-образовательных систем в учебном процессе не сводится к «цифровизации ради цифровизации». Это переход к обучению, которое становится более доступным, гибким и личностно ориентированным. ИОС помогает экономить время, делает материал наглядным, позволяет каждому двигаться в своём темпе и по-новому выстраивает общение между учителем и учеником.

Одна из главных ролей ИОС — повышение эффективности образовательного процесса. Внедрение ИОС рассматривается как один из способов решения проблем традиционного обучения и достижения нового, более высокого качества образования.

Это достигается за счет нескольких факторов:

1. Упрощение доступа к ресурсам: ИОС объединяет цифровые платформы, онлайн-ресурсы и программное обеспечение, делая учебные материалы более доступными.

2. Оптимизация работы педагогов: Автоматизация рутинных процессов и управление учебными планами помогают более эффективно распределять нагрузку.

3. Улучшение усвоения знаний: ИОС облегчает понимание и усвоение материала за счет возможностей визуализации информации и автоматизации вычислительной деятельности.

Исследования показывают, что структурированная цифровая среда связана с улучшением академических результатов и развитием ключевых когнитивных навыков у студентов.

ИОС не просто дополняет традиционную модель, а трансформирует ее, делая процесс обучения более сложным и многосторонним. Учебный процесс в условиях ИОС предполагает наличие двух источников учебной информации: традиционного — преподавателя, и нового — самой ИОС, из которой обучающийся может самостоятельно извлекать необходимые знания.

Более того, ИОС рассматривается как значимый и во многом самостоятельный фактор обучения. Она обладает дидактической способностью активно взаимодействовать с обучающимися: предоставлять доступ к материалам, реализовывать функции контроля и организовывать повторение. В результате процесс обучения становится трехсторонним, а сама ИОС приобретает некоторые свойства субъектности, выступая в роли третьего субъекта наряду с учителем и учеником.

Использованные источники

1. Абубакарова З.Ш. Модернизация содержания педагогического образования для формирования компетенций в сфере устойчивого развития / З.Ш. Абубакарова // Экономика и безопасность. - 2025. - № 12. - С. 256-261.
2. Юсупова А.С. Информационно-образовательная среда современного вуза / А.С. Юсупова, З.Ш. Абубакарова // Информационно-образовательная среда современного вуза. Учет и контроль. 2026. Т. 3. № 6. С. 88-98.
3. Чобан-Пилецкая, А. Информационная образовательная среда как средство управления эффективностью образовательного процесса / А. Чобан-Пилецкая // Acta et commentationes (Ştiinţe ale Educaţiei). — 2021. — № 3(25). — С. 64–69.

УДК 72.021.2

Амелина П.В.
старший преподаватель
СПГХПА им. А.Л. Штиглица
Россия, г. Санкт-Петербург

ЦВЕТНАЯ РУЧНАЯ ГРАФИКА В АРХИТЕКТУРНОМ РИСУНКЕ ИНТЕРЬЕРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация: В статье рассматривается роль цветной (полихромной) ручной графики в архитектурном рисунке интерьера как средства формирования профессионального мышления обучающихся — будущих архитекторов и дизайнеров интерьера. Профессиональное мышление складывается в процессе систематического обращения к цветной ручной графике при изображении внутренних пространств. С целью изучения линейно-конструктивного построения интерьера, его тональной светотеневой моделировки, колористического анализа, а также выполнения набросков с натуры и по представлению использованы аналитический, сравнительно-методический и исторический подходы. В результате установлено, что последовательное освоение принципов композиционной, светотональной и цветовой структуры, пространственного анализа и пропорций достигается в ходе создания работ средствами ручной графики. Показано, что цветная ручная графика выполняет аналитическую, когнитивную, колористическую и методическую функции и обеспечивает переход от зрительного впечатления к структурному анализу пространства, света, цвета и материальности, что имеет методологическое значение для архитектурного образования.

Ключевые слова: архитектурный рисунок, цвет, ручная графика, колористика, профессиональное мышление, обучающиеся, архитектурное образование, интерьер.

Amelina P.V.
senior lecturer
Stieglitz St. Petersburg State Academy of Art and Design
Russia, St. Petersburg

COLOUR HAND GRAPHICS IN ARCHITECTURAL INTERIOR DRAWING AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' PROFESSIONAL THINKING

Abstract: The article examines the role of colour (polychrome) hand graphics in architectural interior drawing as a means of developing the professional thinking of students — future architects and interior designers. Professional thinking is shaped through the systematic use of colour hand graphics in architectural drawing of interior spaces. To study the linear-constructive construction of the interior, its tonal light-and-shade modelling, colour analysis, as well as sketching from nature and from imagination, analytical, comparative-methodological and historical approaches were employed. As a result, it has been established that the consistent mastery of the principles of compositional, light-tonal and colour structure, spatial analysis and proportions is achieved in the course of creating works by means of hand graphics. It is shown that colour hand graphics performs analytical, cognitive, colouristic and methodological functions and ensures the transition from visual impression to structural analysis of space, light, colour and materiality, which is of methodological importance for architectural education.

Keywords: architectural drawing, color, hand graphics, coloristics, professional thinking, students, architectural education, interior.

В архитектурном рисунке интерьера цветная ручная графика выполняет две функции: изобразительную и познавательную, когда анализ композиционной, светотональной и колористической иерархии элементов, конструктивной логики, проверка пропорциональных отношений, выявление пространственной структуры находит отражение в графическом листе [1, с. 197]. Способность дизайнера интерьера и архитектора одновременно удерживать сценарий зрительного восприятия, материальность, свет, тектонику, масштаб, геометрию пространства является основой проектировочного мышления и имеет принципиальное значение для его профессиональной подготовки [1, с. 199].

Значение ручной графики часто недооценивают, её нередко рассматривают либо как презентационный навык, либо как учебную технику. Между тем архитектурный рисунок требует ряда сложных интеллектуальных операций, которые относятся к сфере проектно-аналитического мышления: фиксацию ритма членений и пластики поверхностей, дифференциацию главного и подчинённого, определение светового центра, выбор точки зрения,

соотнесение ближнего и дальнего планов, выявление несущих и второстепенных осей, установление системы координат [3, с. 58].

Между профессиональным мышлением проектировщика и ручной графикой выявлена недостаточная теоретическая связь, что можно характеризовать как исследовательский пробел. Такие компоненты существующей теоретической и учебной традиции, как натурные зарисовки, композиция листа, цветовая гармония, отмывки, построение теней, перспектива, подробно разработаны, но чаще всего рассматриваются отдельно, в то время как в едином процессе пространственного анализа для архитектурного рисунка интерьера определяющим является их синтез.

Выявление способа функционирования цветной ручной графики как средства профессионального мышления является целью данной работы. Для её достижения поставлены задачи: сопоставление исторических и методических моделей архитектурного рисунка в срезе профессионального мышления; выявление различий между иллюстративным изображением и ручной графикой интерьера; установление характера мыслительных операций, которые формируются в процессе натурного рисования, светотональной моделировки, определения живописного строя, отмывки, линейно-конструктивного построения; определение структурных компонентов рисунка внутреннего пространства.

Комплекс взаимодополняющих методов стал основой исследования данной работы. Для выявления устойчивых признаков цветной ручной графики при изображении внутренних пространств (соотношение орнамента и пространственного каркаса, аналитичность детали, осевая и колористическая организация, конструктивность) и сопоставления архитектурного рисунка различных периодов применён историко-типологический метод.

В рамках структурно-аналитического метода изучение дисциплины проводится по принципу тональной и пластической конкретизации геометрического каркаса, который является основой любого объёма. Здесь колористическая иерархия планов, ритм, композиционный центр, тень, перспектива, масштаб, тон, цвет, пятно, линия — это взаимосвязанные компоненты единой системы.

Сопоставление учебных моделей архитектурной графики (цветная отмывка, тональный рисунок, обмерный рисунок, зарисовка с натуры и по представлению, линейно-конструктивный рисунок, акварельная и смешанная графическая подача) проводится через сравнительно-методический подход, где сопоставление проводилось по трём критериям: функциональность, степень аналитичности, характер мыслительных операций, формируемых при работе.

При использовании метода функционального анализа графических средств цветная отмывка, пятно, штрих, линия рассматривались как способы решения конкретных профессиональных задач: акцентирование композиционного центра, фиксация освещения, выявление тектоники, дифференциация глубины, измерение пространства.

Среди устойчивых структурных компонентов цветного архитектурного рисунка следует выделить перспективную организацию, пространственный скелет, иерархию пропорций, светотеневой разбор, колористическую структуру, материальность поверхностей.

Стоит также отметить, что во всех типах интерьерного рисунка (обмерный, учебный, презентационный) можно проследить наличие пространственного каркаса, который на плоскости фиксируется через главные оси, точки схода, опорные вертикали, уровни потолка и пола, границы проёмов, границы соединения, что служит основой цветной графике, помогая распределять световые акценты и цветовые массы [1, с. 221].

Построение пропорциональной схемы в рисунке перед тональной и цветовой проработкой является обязательным этапом. Схема строится на соотношении больших объёмов, сопоставлении высоты и ширины стен, проёмов, масштаба мебели и фигуры человека, модульности декоративных элементов. Колористические и тональные средства в дальнейшем не смогут компенсировать нарушение масштаба, поэтому данный этап требует вдумчивой и внимательной работы [2, с. 222].

Далее нужно выделить перспективную организацию пространства, поскольку благодаря ей определяется логика восприятия интерьера. Чаще всего используют фронтальную перспективу — для выявления симметрии и цветового равновесия, угловую — для раскрытия глубины и плановости, комбинированную — для анализа сложных взаимосвязанных структур и установления световых переходов атмосферы [6, с. 17].

Светотеневая моделировка строится на распределении основных тональных масс, выделении светового источника, определении падающих и собственных теней, градации полутонов, тональном ослаблении дальних планов. Цветная ручная графика выстраивается с сохранением той же модели, но с учётом теплоты света, цветовых рефлексов, изменения локального цвета в тени и взаимодействия цветовых пятен.

Колористическая структура интерьера складывается из соотношения локальных цветов, тональных отношений, степени насыщенности, температурных контрастов и цветовых акцентов. Она не выступает в роли внешнего выделения изображения, а участвует в формировании пространственной глубины, в выявлении функциональных зон, в создании эмоционального строя и в определении композиционного центра [4, с. 108].

Композиционная иерархия в цветном интерьерном рисунке достигается за счёт различий в графической и колористической интенсивности. Главные элементы выделяются контрастом, масштабом, степенью детализации,

тоновой насыщенностью, цветовой доминантой или положением в структуре листа. Второстепенные элементы подчиняются главному благодаря ослаблению линии, обобщению формы, снижению насыщенности и смягчению цветовых отношений.

Графическая вариация материальной структуры строится через характер линии, пятна, тона и цвета. Гладкие плоскости передаются ровной тонально-цветовой заливкой, фактурные поверхности — более дробной моделировкой и точечными оттенками, профилированные элементы — контрастной тенью и цветовым рефлексом, а прозрачные и отражающие поверхности — тонкими переходами, холодными бликами и сдержанным графическим акцентом [4, с. 113].

Сравнение учебных моделей рисунка выявило различие в характере формируемых действий. Линейно-конструктивный рисунок развивает анализ осей, измерения и проверки пропорций. Цветная зарисовка с натуры формирует умение быстро отбирать, фиксировать пространственный характер, организовывать форму ритмически и передавать ведущие цветовые отношения. Рисунок по представлению активизирует мысленное вращение формы, удержание пространственной и цветовой схемы, а также реконструкцию объёмно-пространственных связей без опоры на натуру. Цветная отмывка, в свою очередь, способствует тонально-цветовому обобщению, выделению светового и колористического центра и выявлению пространственной глубины [5, с. 14].

Цвето-графический анализ в интерьерном рисунке имеет следующую последовательность: выбор формата и зрительной точки, определение горизонта и точек схода, построение общего объёма, выстраивание пропорций, членение пространственного каркаса, определение цветовых и световых масс, расстановка цветовых акцентов, прорисовка деталей и проверка цельности листа.

При анализе архитектурной графики был выявлен ряд повторяющихся признаков: приоритетность каркасного построения относительно цвета и декора, взаимосвязь орнамента и тектоники плоскости, аналитический характер изображения архитектурной детали, плановое разграничение, точность построения композиции, колористическая целостность в совокупности с художественной выразительностью [1, с. 255]. Также стоит выделить, что при изображении интерьера точность перспективного каркаса определяет подлинность масштаба, глубины, взаимного положения элементов и распределения цветовых масс. Ошибка в базовом построении приводит к нарушению композиционной, светотеневой и колористической логики изображения.

Художественно-графическое моделирование интерьерной среды основывается на соединении аналитического и синтетического подходов, специфика которых определяется конкретными исследовательскими и проектными задачами.

В частности, обмерный рисунок характеризуется высокой степенью аналитичности. Данный метод требует одновременной фиксации пространственной геометрии, тектонической системы членений, параметров толщин и профилей, а также модульных зависимостей, декоративных элементов и цвето-фактурных характеристик. В результате обмерная графика выстраивает восприятие интерьера как измеримой пространственной и материально-цветовой системы [3, с. 75].

В условиях ограниченного времени при выполнении натурных цветных зарисовок архитектурно-исторической среды применяется метод композиционного обобщения. Можно выделить такие приёмы в рамках данного метода, как укрупнение композиционных масс, фиксация основных цветовых отношений и отказ от детализации. Это позволяет сохранять пространственный и колористический образ интерьера. Также в рисунке

установлена зависимость качества результата от степени усвоения геометрических моделей, типологии архитектурных форм и закономерностей цветосветовой организации пространства [3, с. 76]. Чем устойчивее представление о конструктивной и колористической логике интерьера, тем точнее выполняется изображение без непосредственной натуры.

Анализ техники цветной отмывки показал, что отмывка выстраивает изображение через отношения больших тональных и цветовых масс, а не через локальную детализацию. При грамотном применении цветной отмывки интерьер раскрывается как система световых, теневых и цветовых блоков, связанных с геометрией пространства, направлением освещения и материальностью поверхностей.

Полученные результаты подтверждают, что цветная ручная графика в архитектурном рисунке интерьера выступает не только как средство изображения, но и как способ профессионального осмысления пространства. Каждый графический приём решает конкретную задачу: линейный рисунок задаёт конструктивную основу, перспектива организует пространство, тон помогает выявить соотношение планов и светотеневую структуру, а цвет передаёт материальные качества, особенности освещения и общее эмоциональное состояние интерьера [6, с. 48]. Отмывка позволяет обобщить впечатление от натуры и уточнить тонально-цветовые отношения, тогда как зарисовки развивают наблюдательность, пространственное мышление и умение быстро фиксировать характерные признаки объекта.

Анализ показал, что архитектурная графика сохраняет преемственность с классической традицией. В ней важны не только точность изображения, но и ясность конструктивного строя, соразмерность частей, тектоническая логика и сдержанность колористического решения. В этом отношении современная практика продолжает основные принципы архитектурного рисунка, хотя задачи и средства его выполнения меняются.

Особое значение имеет различие между художественным цветным рисунком и архитектурным рисунком, нацеленным на анализ пространства. Для изображения интерьера это различие особенно важно, поскольку интерьер определяется не только формой и отделкой, но и глубиной пространства, зрительным направлением, освещением, масштабом по отношению к человеку, а также предметной и цветовой средой [3, с. 59]. Поэтому цветной рисунок интерьера требует не только владения техникой, но и способности к пространственной и колористической моделировке.

Цветная ручная графика обладает рядом качеств, которые эффективны для фиксации структуры интерьера. Первое из них — это поэтапность, благодаря ей выполняется качественный интерьерный рисунок в цвете: переход от общего к частному — от каркаса к крупным тональным отношениям, затем к цвету и структуре и под конец к прописке деталей. Далее следует выделить такое качество, как фиксация мыслительных процессов: на листе сохраняются уточнения, коррекции, поиск пропорций, тональных и цветовых соотношений, что позволяет использовать рисунок как средство контроля и самопроверки. Последним, что требуется выделить, является телесно-моторное участие: измерение глазомера, темп руки, давление инструмента, влажность кисти, плотность красочного слоя и распределение графита по поверхности листа [3, с. 60]. В архитектурном образовании данный фактор связан с формированием устойчивых навыков пространственного и цветового суждения.

Результаты анализа цветной отмывки имеют самостоятельное значение. В архитектурной школе отмывка часто трактуется как специальная техника фиксации фасадов и перспективы. Исследование показывает более широкую функцию этой техники. Цветная отмывка дисциплинирует восприятие интерьера через работу с большими отношениями светотени и цвета. Она исключает необдуманную детализацию и заставляет видеть пространство как

систему тонально-цветовых масс [4, с. 112]. Для профессионального мышления это важно, поскольку проектное решение интерьера также строится на выявлении главного и второстепенного за счёт распределения акцентов, уточнения глубины, направления движения взгляда, определения доминирующего цвета и эмоциональной составляющей среды.

Важным является сопоставление цветной зарисовки с натуры и обмерного рисунка. Эти типы графики формируют разные, но взаимодополняющие стороны профессионального мышления. Обмерный рисунок развивает точность, метрическую дисциплину, структурную трактовку формы, фиксацию материала и цвета [6, с. 30]. Цветная зарисовка с натуры развивает способность к мгновенному пространственному и колористическому синтезу [4, с. 112]. В работе над интерьером архитектору необходимы следующие навыки: измерить и обобщить, проверить и интерпретировать, зафиксировать конструктивную схему и обозначить цветосветовую атмосферу пространства.

Как правило, рисунок занимает особое место, поскольку переводит профессиональное мышление из формата наблюдения в формат внутреннего моделирования. Навык изображать интерьер без натуры предполагает знание типологии схем пространства, закономерностей перспективного сокращения, принципов светораспределения, взаимодействия тёплых и холодных оттенков, цветовых рефлексов и конструктивной логики архитектурных элементов. В образовательном процессе это показатель перехода от копирования видимого к активному проектному мышлению [5, с. 13].

Сравнение с существующими направлениями исследований позволяет выделить три устойчивых подхода. Первым подходом является технико-методический, который сосредоточен на правилах перспективы, теней, отмывки, цветовой подачи и композиции листа. Далее следует художественно-выразительный подход, изучающий графику как языковую

форму образа, характера, колористической и эмоциональной целостности архитектуры. Третий подход представляет собой педагогический и рассматривает рисунок как средство формирования профессиональных навыков. Проведённый анализ показывает, что требуется объединение этих подходов по отношению к интерьеру. Без технико-методической базы невозможна пространственная точность; без выразительной и колористической основы теряется иерархия, атмосфера и целостность листа; без педагогического подхода не объясняется механизм перехода от техники к мышлению.

Ограничения работы связаны с характером материала и методом анализа. Исследование носит теоретико-аналитический характер и не включает экспериментального педагогического измерения результатов обучения в выборочной совокупности. В нём не применялись количественные подсчёты оценки уровня сформированности профессионального мышления у студентов, работающих в разных цветографических техниках. Не рассматривались также различия между программами архитектурных и дизайнерских школ, где цветной интерьерный рисунок может занимать разное место [5, с. 12]. Также требует дополнительного изучения специфика цветной ручной графики в изображении различных типов интерьеров: исторических, общественных, жилых, сакральных, выставочных. Не выделены отдельно и жанровые различия между учебным, исследовательским и проектным цветным интерьерным рисунком.

В ходе полученных результатов можно утверждать, что цветная ручная графика имеет методологическое значение для архитектурного образования. Ценность её заключается не в художественной культуре исполнения и ностальгии по традициям, а в способности структурировать профессиональное мышление через последовательность графико-аналитических, тональных и колористических действий.

Цветная ручная графика в архитектурном рисунке интерьера представляет собой средство профессионального мышления, обеспечивая переход от зрительного впечатления к структурному анализу пространства, света, цвета и материальности. Её функции включают построение пространственного каркаса и композиции, проверку пропорциональных отношений, выстраивание перспективы, светотеневую моделировку и формирование колористической целостности [2, с. 244].

Линейно-конструктивный рисунок, цветная зарисовка с натуры, обмерный рисунок, цветная отмывка формируют разные, но взаимосвязанные мыслительные действия. Их совокупность формирует способность видеть интерьер как систему геометрических, тектонических, световых, цветовых, материальных и композиционных связей. В этом заключается профессиональная специфика архитектурного рисунка интерьера в цветной ручной графике.

Цветная ручная графика — это не только техника изображения с важностью эффектной подачи изображаемого. В контексте архитектурного образования она выполняет аналитическую, когнитивную, колористическую и методическую функции. Для рисунка интерьера это выражается в следующих факторах: поэтапная организация работы, логичное обобщение форм, выделение главного и подчинённого, формирование внутренней модели пространства и цветосветовой среды. Таким образом, сохранение и развитие практик цветной ручной графики в архитектурном рисунке интерьера обусловлено их прямой связью с формированием профессионального мышления архитектора и проектировщика интерьерной среды.

Использованные источники

1. Демьянов В.Г., Тихонов С.В., Подрезков В.Б. Специальность «АРХИТЕКТУРА». Рисунок». М.: Строй-изда,1983. С. 196 - 259.
2. Ефимова А.В. Колористика города. М.: Строй-издат, 1990. С. 221 - 243.
3. Кефалова О.В. Ручная архитектурная графика: учебное пособие. СПб.: СПбГАСУ, 2020. С. 58 - 89
4. Миронова Л.Н. Цвет в изобразительном искусстве: Пособие для учителей. 3-е изд. Мн.: Беларусь, 2005. С. 108 - 112.
5. Мухаррямов И.Р. Семиделова А.Е. Традиционная графика и цифровые технологии в профессиональной подготовке архитектора: поиск оптимального соотношения // Инженерный вестник Дона. 2026. №1. С. 12-14.
6. Пятахин, Н.П. Формирование композиционного мышления. Часть 4. Интерьер. Система заданий по дисциплине Рисунок: учебно-методическое пособие. СПб.: Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, ЭБС АСВ, 2011. 48 с.

УДК 378.147:81'243:004.8

Бардина О.В.
аспирант
ЧУОО ВО «Омская гуманитарная академия»
Россия, г. Омск

ВАРИАТИВНОСТЬ ЗАДАНИЙ КАК УСЛОВИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: Статья рассматривает вариативность типов заданий как условие индивидуализации обучения иноязычной деловой коммуникации будущих менеджеров. Показано, что одного формата задания, даже если он выстроен по уровням сложности, недостаточно, студенты по-разному воспринимают материал и по-разному проявляют свои сильные стороны. Описаны четыре типа заданий, используемых в лингвоцифровой образовательной среде, задания на сопоставление, аудирование, устный ответ с записью и открытые письменные задания, а также кейс-задания с обращением к нейросети. Разобран пример того, как один и тот же учебный материал раскрывается через разные форматы. Приведены данные, показывающие разную результативность заданий у разных студентов.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, вариативность заданий, иноязычная деловая коммуникация, будущие менеджеры, лингвоцифровая образовательная среда.

Bardina O.V.
senior teacher
Omsk Humanitarian Academy
Russia, Omsk

TASK VARIABILITY AS A CONDITION FOR INDIVIDUALISING FOREIGN LANGUAGE BUSINESS COMMUNICATION TRAINING

Annotation: The article examines task type variability as a condition for individualising the training of future managers in foreign language business communication. It is shown that a single task format, even one graded by difficulty level, is not enough, students perceive material differently and show their strengths in different ways. Four task types used in the linguo-digital educational environment are described, matching tasks, listening tasks, recorded oral responses and open written tasks, along with case tasks involving a neural network. An example is given of how the same learning material can be approached through different formats. Data showing differing task effectiveness across students are presented.

Keywords: individualisation of learning, task variability, foreign language business communication, future managers, linguo-digital educational environment.

Уровневая шкала решает не всякую проблему индивидуализации. Можно выстроить материал от простого к сложному и всё равно получить группу, где часть студентов справляется с заданием легко, а часть буксует, просто потому что формат задания им не подходит. Кто-то лучше воспринимает текст на слух, кто-то предпочитает читать, кто-то раскрывается в устном ответе, а на письме теряется. Один тип задания, даже идеально откалиброванный по сложности, не учитывает эту разницу.

Поэтому индивидуализация, на наш взгляд, держится в первую очередь на разнообразии форматов внутри каждого уровня, уровневая сетка сама по себе тут вторична. Студент должен иметь возможность подойти к одному и тому же материалу с разных сторон, через слушание, чтение, говорение и письмо, и найти среди них то, что получается лучше, а заодно подтянуть то, что получается хуже.

Типы заданий в среде

В нашей лингвоцифровой образовательной среде студент встречает несколько типов заданий внутри одного теста. Задания на сопоставление проверяют знание лексики и терминологии, соотнести термин с определением, фразу с переводом. Аудирование даёт материал на слух, деловые звонки, переговоры, короткие сообщения, и проверяет понимание речи, а не только грамматику. Устный ответ записывается и позволяет оценить произношение, беглость и умение формулировать мысль на ходу, что текстовые форматы просто не показывают. Письменные задания открытого и закрытого типа завершают набор, от выбора правильного варианта до самостоятельного составления текста.

Отдельное место занимают кейс-задания с обращением к нейросети. Здесь студент работает со всеми видами речевой деятельности сразу, читает

формулировку кейса, формулирует запрос на английском языке, разбирает ответ системы на слух или в письменном виде, готовит итоговый устный или письменный ответ. Это, по сути, синтез всех предыдущих форматов в одной профессиональной задаче.

Пример

Возьмём тему делового звонка поставщику. Студент, который лучше воспринимает материал на слух, начинает с аудирования, прослушивает образец разговора и разбирает его структуру. Студент, которому проще с письменным текстом, идёт через задание на сопоставление типовых фраз с их функцией в разговоре, приветствие, уточнение деталей, вежливое несогласие. Дальше оба выходят на одну и ту же точку, запись собственного устного ответа по похожей ситуации, но пришли к ней разными путями, каждый через сильную для себя сторону.

Наблюдения из практики

Мы проверили технологию на 288 студентах направления «Менеджмент», разделённых на экспериментальную и контрольную группы. Интересно, что эффект оказался неодинаковым для разных типов итоговых заданий. По письменным заданиям, которые ближе к традиционному формату упражнений, разница между группами была заметной, но умеренной. По устным заданиям разрыв оказался больше. А по кейс-заданиям, которые требуют синтеза всех форматов и обращения к нейросети, разница получилась самой значительной, до творческого уровня в экспериментальной группе добрались 13,24% студентов против 3,29% в контрольной.

Такая картина, на наш взгляд, лишний раз подтверждает саму идею вариативности. Чем ближе задание к реальной профессиональной ситуации, где нужны сразу все виды речевой деятельности, тем заметнее становится разница между студентами, которые прошли через разнообразные форматы

отработки, и теми, кто занимался по единой, пусть и уровневой, но однотипной схеме.

Заключение

Индивидуализация обучения иноязычной деловой коммуникации не сводится к подбору сложности задания под уровень студента. Не менее важно разнообразие форматов, через которые студент осваивает один и тот же материал, слушание, чтение, говорение, письмо и их синтез в кейс-задании. Такое разнообразие даёт каждому студенту шанс подойти к материалу через свою сильную сторону, а заодно подтянуть слабые. Дальнейшая работа связана с разработкой более точных диагностических инструментов, которые помогали бы подбирать оптимальную последовательность форматов для конкретного студента.

Использованные источники

1. Роберт И.В. Дидактика периода цифровой трансформации образования // Мир психологии. 2020. № 3 (103). С. 184-198.
2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., Изд-во Моск. ун-та, 1985. 45 с.
3. Сысоев П.В. Персонализированное обучение иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2025. № 2. С. 4-12.
4. Lee D., Palmer E. Prompt engineering in higher education, a systematic review to help inform curricula // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2025. Vol. 22, № 1. Art. 7.
5. Безукладников К.Э., Безукладников В.К., Прохорова А.А. Исследование лингвоцифровой компетенции в контексте общей функциональной грамотности // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 2. С. 105-121.

УДК 316.6

Бережнова А.Е.
студент
Армавирский государственный педагогический университет
Россия, г. Армавир

РОЛЬ ВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В УСЛОВИЯХ ВЫЕЗДНОГО ЛАГЕРЯ КАК АКТИВИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ (АВТОРСКАЯ ПРОГРАММА ВЫЕЗДНОГО ЛАГЕРЯ «ГАРМОНИЯ: ТЕРРИТОРИЯ ОБЩЕНИЯ»)

Аннотация: В статье рассматривается феномен временного детского коллектива как эффективного средства социальной адаптации подростков 10–13 лет. На примере авторской программы выездного лагеря «Гармония: Территория Общения» анализируются механизмы ускоренной социализации, обусловленные спецификой автономной среды, сборным составом участников и высокой интенсивностью межличностных контактов. Обосновывается, что краткосрочность существования группы снимает социальные барьеры, позволяя подросткам выйти за рамки привычных школьных ролей и успешно освоить новые поведенческие модели.

Ключевые слова: временный детский коллектив, социальная адаптация, подростковый возраст, выездной лагерь, дополнительное образование, коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект.

Berezhnova A. E.
student
Armavir State Pedagogical University
Russia, Armavir

THE ROLE OF A TEMPORARY CHILDREN'S GROUP IN AN OUTDOOR CAMP AS A WAY TO ENHANCE SOCIAL ADAPTATION (THE AUTHOR'S OUTDOOR CAMP PROGRAM "HARMONY: A TERRITORY OF COMMUNICATION")

Abstract: The article examines the phenomenon of a temporary children's group as an effective means of social adaptation for adolescents aged 10–13. Using the example of the author's program for the retreat camp "Harmony: The Territory of Communication," the article analyses the mechanisms of accelerated socialization, which are determined by the specifics of the autonomous environment, the diverse composition of the participants, and the high intensity of interpersonal contacts. It is substantiated that the short-term nature of the group's existence

removes social barriers, allowing adolescents to go beyond the usual school roles and successfully master new behavioral patterns.

Keywords: temporary children's group, social adaptation, adolescence, outdoor camp, additional education, communication skills, emotional intelligence.

Введение

Современная система дополнительного образования активно ищет форматы, способные компенсировать дефицит живого общения и навыков саморегуляции у подростков. Традиционные школьные структуры часто закрепляют статичные социальные роли, что затрудняет процесс адаптации для детей с повышенной тревожностью или трудностями в коммуникации. В этом контексте особую значимость приобретает формат выездного лагеря, создающий условия временного детского коллектива (ВДК).

Цель данной статьи — проанализировать потенциал временного детского коллектива как активизация социальной адаптации на примере авторской программы «Гармония: Территория Общения», разработанной для подростков 10–13 лет, в том числе для детей из семей участников СВО и детей, испытывающих трудности в социализации.

Понятие «временный детский коллектив», введенное в отечественной педагогике (А. Г. Кирпичник, А. Н. Лутошкин), характеризуется рядом признаков, делающих его идеальной «лабораторией» для социальной адаптации:

Автономность и психологическая дистанция. В условиях лагеря подросток физически и эмоционально дистанцируется от привычного семейного и школьного контекста. Это позволяет перестать соответствовать ожиданиям учителей или родителей и начать конструировать новую социальную идентичность.

Дети приезжают из разных школ и социальных сред. Отсутствие предыстории отношений нейтрализует сложившиеся ярлыки («отличник», «хулиган», «изгой», «тихоня»). Статус в группе не передается.

В отличие от школы, где взаимодействие ограничено уроками, в лагере жизнедеятельность протекает 24 часа в сутки. Конфликты, дружба, совместный быт и творчество происходят в концентрированном виде, что ускоряет прохождение стадий групповой динамики (по Б. Такмену: формирование, шторм, нормализация, функционирование).

Осознание того, что смена длится всего 14 дней, создает ситуацию «экзистенциальной свободы». Подросток понимает цену времени, что мотивирует его на активное включение в жизнь группы и снижает страх социальной ошибки.

Программа «Гармония: Территория Общения», реализованная на базе студенческого лагеря педагогического вуза, была спроектирована с учетом специфики временного детского коллектива. Ее ключевой задачей было не просто занять детей досугом, а создать управляемую среду для форсированной социализации.

База исследования и участники: 45 подростков 10–13 лет, включая детей с признаками социальной дезадаптации (замкнутость, агрессивность) и детей из семей участников СВО.

Особенностью модели стало привлечение студентов старших курсов педагогического университета в качестве вожатых. Это послужило не только практикой для будущих специалистов, но и создало менее формальную дистанцию между взрослыми и детьми, где вожатый выступал не контролером, а старшим товарищем и наставником.

Программа строилась на чередовании блоков развития коммуникации и эмоционального интеллекта. Специфика ВДК позволила интегрировать педагогические задачи в повседневный быт:

Утренний сбор и вечерний «огонек» стали инструментами рефлексии и отработки навыков активного слушания.

Совместная организация быта (дежурство, соблюдение правил, принятых самими детьми в первый день) формировала ответственность и навыки конструктивного разрешения бытовых конфликтов.

Веревочный курс и групповые проекты («Кораблекрушение», «Газета отряда») моделировали ситуации неопределенности, требующие немедленной кооперации и распределения ролей.

Реализация программы «Гармония» позволила выявить три ключевых механизма, благодаря которым ВДК сработал как активизация социальной адаптации подростков:

1. Смена референтной группы. Для подростка, имевшего низкий статус в школе, лагерь стал «точкой обнуления». В условиях высокой игровой мотивации и отсутствия академических оценок его скрытые таланты (чувство юмора, креативность, физическая выносливость) стали востребованными. Ситуация успеха, созданная вожатыми, закрепляла новую позитивную самооценку.

2. Деятельностное проживание эмоций. В условиях ВДК теоретические знания об эмоциях бесполезны без практики. Упражнения «Вулкан» (работа с гневом через пластилин) или «Коробка страхов» требовали немедленного применения навыков саморегуляции в реальной стрессовой ситуации (например, при ссоре из-за места в столовой). Эмоциональный интеллект формировался не на уроке, а в живом конфликте, что обеспечило высокую прочность навыка.

3. Интенсивная микрогрупповая динамика. Постоянная смена состава малых групп в играх («Путаница», «Слепой и поводырь») предотвращала образование жестких клик и изолированных подгрупп. Это вынуждало даже самых замкнутых подростков вступать в контакт с разными сверстниками, расширяя их социальный капитал.

По итогам 14-дневной смены была проведена повторная диагностика (методика Р. В. Овчаровой на определение уровня адаптированности, социометрия).

У 78% участников с исходно низким уровнем адаптированности зафиксирован переход в группу с «оптимальным» уровнем.

Индекс групповой сплоченности вырос в 2,5 раза по сравнению с третьим днем смены.

В отзывах подростки отмечали: «Здесь не страшно сказать, что ты чего-то не умеешь», «Я первый раз смог сказать "нет" и со мной не перестали дружить».

Анализ показал, что краткосрочность ВДК имеет и обратную сторону — риск «эффекта возвращения», когда после смены подросток возвращается в прежнюю школьную среду. Однако навыки, полученные в «Гармонии» (в частности, техника «Я-сообщение» и методы саморегуляции), позволили части детей изменить свое поведение и в школе, что постепенно привело к трансформации их статуса и в постоянном коллективе.

Таким образом, Временный детский коллектив в условиях выездного лагеря выступает мощным катализатором социальной адаптации. Специфика среды ВДК — автономность, сборность, интенсивность — создает уникальные условия для ускоренного прохождения подростками кризисных этапов социализации. Программа «Гармония: Территория Общения» доказывает, что при грамотном психолого-педагогическом сопровождении (включающем работу студентов-волонтеров и ежедневную рефлексию) краткосрочная лагерная смена способна не только дать ребенку опыт успешной интеграции, но и сформировать устойчивые алгоритмы конструктивного поведения, которые экстраполируются на его повседневную жизнь. Дальнейшее изучение данной темы требует разработки методик

пролонгации эффекта лагерной смены в условиях постоянного школьного коллектива.

Использованные источники

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. — М.: Педагогика, 1983.
2. Кирпичник А. Г. Динамика коллективообразования в юношеских группах // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. — М., 1979.
3. Лутошкин А. Н. Как вести за собой. — М.: Просвещение, 1986.
4. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. — М.: АСТ, 2007.
5. Стражева А. Е. Методические основы реализации программ социальной адаптации подростков в условиях дополнительного образования: Магистерская диссертация. — Армавир, 2026.

УДК 378.147:004.4

Будакова О.В.
преподаватель
ФГБОУ ВО Уфимский государственный нефтяной технический университет
Россия, г. Уфа

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ОСОЗНАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЦИФРОВУЮ СИСТЕМУ ВАРИАТИВНОГО ВЫБОРА ЗАДАНИЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация: В статье рассматривается проблема снижения мотивации студентов инженерных направлений при изучении программирования. Предлагается решение на основе авторской цифровой платформы, позволяющей студентам осознанно выбирать уровень сложности и тематику лабораторных заданий. Описывается разработанная цифровая платформа и планируемые результаты её апробации на базе ФГБОУ ВО УГНТУ.

Ключевые слова: осознанное обучение, индивидуальная образовательная траектория, программирование, цифровая платформа, вариативный выбор, инженерное образование.

Budakova O.V.
lecturer
Ufa State Petroleum Technological University
Russia, Ufa

IMPLEMENTATION OF CONSCIOUS LEARNING PRINCIPLES THROUGH A DIGITAL SYSTEM OF VARIABLE CHOICE OF TASKS IN A TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract: The article addresses the problem of decreasing motivation of engineering students in learning programming. A solution based on the author's digital platform is proposed, allowing students to consciously choose the level of complexity and topics of laboratory tasks. The developed digital platform and the planned results of its testing at USPTU are described.

Keywords: conscious learning, individual educational trajectory, programming, digital platform, variable choice, engineering education.

Современное инженерное образование сталкивается с вызовом, связанным с неоднородностью подготовки студентов. Особенно остро эта

проблема проявляется при изучении дисциплин, связанных с программированием и алгоритмизацией, где разрыв между «продвинутыми» студентами и новичками может быть критическим. В рамках реализации «Новой инженерной модели» и концепции «Траектории осознанного обучения» в ФГБОУ ВО УГНТУ актуальным становится поиск инструментов, позволяющих студенту самостоятельно управлять своей образовательной траекторией. Одним из таких инструментов является цифровая система вариативного выбора заданий, разработанная для внедрения в учебный процесс.

Традиционная модель, при которой преподаватель жестко распределяет варианты заданий, зачастую не учитывает личностные особенности и уровень притязаний студента. В рамках нашего проекта студенту предлагается не единый вариант, а задачи по текущей теме. Задания дифференцированы по уровню сложности: от базовых алгоритмов (уровень «стандарт») до оптимизации и численных методов (уровень «творческая задача»).

Для автоматизации этого процесса автором было разработано веб-приложение (доступное по ссылке: http://varcraff.pb2025.bovbam8w.beget.tech). Студент авторизуется на платформе, выбирает задание, обосновывает свой выбор, а преподаватель в личном кабинете видит статистику выбора и уровень сложности задач, которые предпочитает та или иная группа. Содержательным фундаментом проекта стало учебно-методическое пособие «Основы языка программирования Python в инженерии» (утверждено на заседании УМС кафедры ВТИК, протокол № 07 от 17.03.2026). Пособие включает 8 лабораторных работ и банк из 200 инженерных задач (по 25 вариантов к каждой работе), что обеспечивает содержательное наполнение для платформы.

В текущем учебном году планируется апробация системы для студентов двух направлений:

— Студенты непрофильной направленности. Для них программирование является прикладным инструментом. Система позволит им выбирать задачи с инженерным контекстом (расчет трубопроводов, обработка данных с датчиков), что, по нашему предположению, повысит мотивацию и покажет связь кода с их будущей профессией.

— Студенты ИТ-института. Для них программирование — профильная дисциплина. Возможность выбрать задачу повышенной сложности позволит им быстрее переходить к более сложным проектам и объектно-ориентированному программированию.

Мы предполагаем, что внедрение системы позволит студентам более осознанно подходить к планированию своей учебной работы. Критериями успешности проекта станут:

— рост активности на лабораторных занятиях;

— снижение тревожности студентов перед сложными темами (по результатам анкетирования);

— доля положительных отзывов о возможности самостоятельного выбора задания (планируемый порог — не менее 70% респондентов).

Таким образом, разработанная цифровая платформа вариативного выбора заданий представляет собой инструмент для реализации концепции «Траектории осознанного обучения». Проект находится на стадии внедрения. В перспективе планируется провести полномасштабную апробацию, расширить функционал платформы, а также масштабировать метод на другие дисциплины кафедры. Мы ожидаем, что предложенный подход не только повысит вовлеченность студентов, но и сформирует у них субъектную позицию и ответственность за принятые решения.

Использованные источники

1. Будакова О.В. Основы языка программирования Python в инженерии: учебно-методическое пособие. — Уфа: УГНТУ, 2026. — 33 с.
2. Чернышев С.А. Основы программирования на Python: учебное пособие для вузов. — 2-е изд. — Москва: Юрайт, 2024. — 349 с.

3. Лутц М. Изучаем Python: в 2 т. — 5-е изд. — Санкт-Петербург: Диалектика, 2020. — Т. 1. — 832 с.
4. ГОСТ 19.003-80. Единая система программной документации. Схемы алгоритмов и программ. Обозначения условные графические. — Москва: Стандартинформ, 1980. — 12 с.

УДК 316.344.23

Васина К.А.
студент
Ярославский государственный медицинский университет
Россия, г. Ярославль
научный руководитель: Хмельницкая П.А.
преподаватель кафедры клинической психологии
Россия, г. Ярославль

ГЕНДЕРНЫЕ БАРЬЕРЫ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР ПОТЕРИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КАПИТАЛА ОБЩЕСТВА

Аннотация: В статье рассматривается влияние гендерных стереотипов в образовании на развитии интеллектуального капитала. На основе анализа научной литературы выделяются механизмы, посредством которых школа и семья воспроизводят гендерное неравенство и тем самым ограничивают потенциал учащихся. Автор приходит к выводу, что необходим пересмотр педагогических практик и создания условий для раскрытия способностей всех учащихся, независимо от пола.

Ключевые слова: интеллектуальный капитал, гендерные стереотипы, образование, социализация, STEM-траектории.

Vasina K.A.
student
Yaroslavl State Medical University
Russia, Yaroslavl
Khmelnitskaya P.A.
research supervisor, lecturer
Department of Clinical Psychology
Russia, Yaroslavl

GENDER BARRIERS IN EDUCATION AS A FACTOR IN THE LOSS OF THE SOCIETY'S INTELLECTUAL CAPITAL

Abstract. The article examines the impact of gender stereotypes in education on the development of intellectual capital. Based on an analysis of scientific literature, the mechanisms through which schools and families reproduce gender inequality and thereby limit students' potential are identified. The author concludes that it is necessary to revise pedagogical practices and create conditions for the full development of all students' abilities, regardless of gender.

Keywords: intellectual capital, gender stereotypes, education, socialization, STEM trajectories.

В современной мире гендерное неравенство является проблемой прав человека. В образовании проблема гендерного неравенства традиционно рассматривается не как следствие индивидуальных предпочтений, а как результат институционально закрепленных практик, которые воспроизводят социальную иерархию. Школа, вуз и рынок труда имеют целое информационное поле, где культурные представления о гендере встроены в организационные структуры, учебные программы и повседневные взаимодействия. В этом смысле гендерные барьеры в образовании это механизм, через который общество систематически ограничивает доступ к определенным типам знания и квалификации для целых групп населения.

Под интеллектуальным капиталом общества в данной работе понимается совокупность знаний, навыков, компетенций и творческих способностей членов общества, которые могут быть вовлечены в производство, инновационную деятельность и создание нового знания. Такое понимание опирается на традицию, в которой интеллектуальный капитал рассматривается как единство человеческого, структурного и клиентского капиталов, причём человеческий капитал включает знания, навыки и опыт людей. В отличие от узкого понимания интеллектуального капитала фирмы (патенты, лицензии, организационные структуры), в данной статье акцент делается на той части капитала, которая формируется в системе образования и может быть потеряна, если институциональные барьеры препятствуют её полноценному развитию у всех групп населения.

Цель статьи — определить механизмы, посредством которых гендерные барьеры в образовании трансформируются в потери интеллектуального капитала общества, и оценить масштаб этих потерь на основе анализа доступных эмпирических данных

Актуальность проблемы гендерного неравенства в высшей школе подтверждается сравнительными исследованиями. Как показали П.О. Коннор

и К. Уайт, продвижение к гендерному равенству в университетах мира идёт медленно [1]. Один из устойчивых индикаторов, это расхождение между долей женщин среди выпускников аспирантуры и их долей среди работающих преподавателей. Карьерные траектории женщин в науке определяются не только текущими возможностями, но и комплексом дополнительных факторов: необходимостью совмещать работу и личную жизнь, гендерными ролями и иерархией в семье, а также стереотипами, особенно сильными в дисциплинах, где традиционно доминируют мужчины [1].

Сравнение России с европейскими странами даёт неоднозначную картину. В Конституции РФ не закреплены специальные меры по достижению гендерного равенства, однако доля женщин среди преподавателей в России остаётся высокой, 58–59% по последним данным. Для сравнения: в Германии в 2021 году женщины занимали лишь 27% штатных профессорских должностей, хотя среди студентов первого курса они составляли большинство (52%) и чаще юношей успешно сдавали сессию [2]. При этом межстрановые сравнения требуют осторожности: внутри каждой страны распределение по отраслям неоднородно. В Германии, например, доля женщин в гуманитарных науках заметно выше, чем в инженерных[2].

Социологический анализ потерь интеллектуального капитала логично начинать с вопроса о том, насколько расходятся формально равный доступ к образованию и реальное распределение учащихся по областям знания. Именно здесь обнаруживается разрыв, который не объясняется различиями в способностях. По данным ОЭСР (PISA 2022), в среднем по странам организации лишь 10,7% девушек ожидают работу в научно-инженерной сфере, тогда как среди юношей таких 15% [3]. Разрыв становится драматическим при переходе к конкретным occupational categories: 10,4% юношей и лишь 4,3% девушек ожидают работы, требующей инженерной или научной подготовки, а в сфере ИКТ — 10% юношей против 1,3% девушек [3].

Этот разрыв не является показателем различий в способностях. Мета-анализы, на которые ссылаются исследователи, не фиксируют значимых гендерных различий в математических способностях на уровне средней школы [3]. Следовательно, речь идет только о социальном механизме, а не о «естественных» предпочтениях. Социологическая интерпретация этого факта состоит в том, что образовательные системы воспроизводят гендерную сегрегацию через комплекс институциональных практик. К ним относятся неформальные рекомендации учителей, родительские ожидания, культурные стереотипы о «неженских» профессиях [3]. Исследование на итальянских восьмиклассниках за 2023 год показало, что девочки с высокими математическими способностями реже выбирают математически интенсивные траектории в старшей школе, чем их столь же способные сверстники-мальчики, и что этот выбор опосредован не столько реальной успеваемостью, сколько восприятием собственных способностей в сравнении со сверстниками и контрстереотипными убеждениями [6].

Таким образом, анализ современных исследований (2021–2026 гг.) позволяет сделать вывод, что гендерные барьеры в образовании не сводятся к формальному неравенству доступа. Они воспроизводятся через комплекс институциональных механизмов, например, неформальные рекомендации учителей, родительские ожидания, культурные стереотипы о «подходящих» профессиях, а также через структуру образовательных траекторий, в которых девушки с высокими способностями реже выбирают математически интенсивные направления. Ключевым для данной работы является вывод о том, что эти барьеры представляют собой структурный механизм, ограничивающий совокупный фонд квалификации общества, а не «индивидуальный выбор» отдельных девушек. Именно это позволяет перейти от описания барьеров к анализу их макросоциальных последствий – потерь интеллектуального капитала.

Для решения этой проблемы необходимо продвигать позитивные ролевые модели и инклюзивные стратегии обучения, поощряя участие женщин в точных науках [5].

Социологический анализ «потери интеллектуального капитала» требует перехода от индивидуальных траекторий к агрегированным последствиям. Здесь ключевым является вопрос: в какой мере сегрегация в образовании ограничивает совокупный фонд квалификации, доступный обществу?

Связь между сегрегацией в STEM-образовании и экономическим ростом неоднократно становилась предметом эмпирических проверок. Одна из таких работ выполнена на иранских данных за 1988–2020 годы: автор встроил показатель гендерного неравенства в образование в модель роста Мэнкью–Ромера–Уэйла и обнаружил, что вклад женщин в STEM в экономический рост превышает вклад мужчин, а углубление неравенства в этой сфере тормозит рост [4]. Иными словами, ограничения на участие женщин в STEM снижают совокупную отдачу от образовательных инвестиций. Это означает, что барьеры, ограничивающие участие женщин в STEM, не просто «несправедливы», они снижают совокупную отдачу от инвестиций в образование.

На европейском уровне оценки Европарламента показывают, что сокращение гендерного разрыва в STEM-карьерах может увеличить ВВП на душу населения ЕС на 2,2–3,0% к 2050 году [5]. Более консервативная оценка EIGE, приводимая в рецензируемой литературе, указывает на потенциальный рост ВВП на душу населения до 0,9% в течение десятилетия и до 3% за три десятилетия [5]. Расхождение в количественных оценках объясняется различиями в методологических подходах, однако сам характер зависимости остаётся неизменным. Гендерная сегрегация в образовании приводит к измеримым последствиям на макроэкономическом уровне

С социологической точки зрения важно, что эти оценки не следует интерпретировать как «женщины должны приносить больше ВВП». Речь идёт о структурном механизме. Целые группы населения систематически направляются в области с меньшей капиталоёмкостью и меньшим инновационным потенциалом, общество теряет не только текущий выпуск, но и способность генерировать новые знания и технологии. Недостаток женщин в областях, связанных с ИИ и кибербезопасностью, как отмечает Европарламент, имеет дополнительный эффект, который способствует воспроизводству дискриминационных практик в самих технологиях, поскольку дизайн и разработка систем происходят в преимущественно мужской среде [5].

Выбор специальности лишь первый этап, на котором проявляется неравенство. Женщины, получившие STEM-квалификацию, при выходе на рынок труда и в ходе профессиональной карьеры сталкиваются с новыми ограничениями: стереотипными ожиданиями, преобладанием мужчин в рабочей среде, дискриминационными практиками, а также дефицитом женских ролевых моделей и наставников [5]. В результате потери интеллектуального капитала носят двойной характер, сначала на стадии формирования квалификации, затем на стадии её практической реализации. Это означает, что потери интеллектуального капитала возникают дважды, сначала на этапе формирования квалификации (когда девушки не выбирают или покидают STEM-траектории), затем на этапе её реализации (когда квалифицированные женщины не входят в STEM-профессии или покидают их).

В этом смысле «утечка» интеллектуального капитала является кумулятивным процессом. Образовательная сегрегация закладывает основу неравенства, а институциональные практики на рынке труда закрепляют и усиливают его. Для российского контекста это означает, что политики,

направленные исключительно на расширение доступа девушек в STEM-образование, без параллельных изменений в найме, удержании и продвижении, будут давать ограниченный эффект с точки зрения сохранения интеллектуального капитала.

Использованные источники

1.Буркова, И.Н. Высшее образование: (Не)видимость гендерного равенства (Международный сравнительный анализ) / И. Н. Буркова, Л. П. Квашко, А. Н. Белов // Концепт. — 2022. — № 7. — С. 1-14. — ISSN 2304-120X. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: https://e.lanbook.com/journal/issue/331916 (дата обращения: 19.10.2026).
2.Байков Сергей Андреевич. Гендерный баланс преподавателей университетов: Европейский и его актуальность для России // Высшее образование в России. 2021. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gendernyy-balans-prepodavateley-universitetov-evropeyskiy-opyt-i-ego-aktualnost-dlya-rossii (дата обращения: 21.10.2026).
3. OECD (2024). PISA 2022: Gender Differences in Education, Skills and STEM Careers (дата обращения: 21.10.2026).
4. Sadeghpour, Jafari & Elmi (2023). Gender inequality in STEM and economic growth in Iran (дата обращения: 23.10.2026).
5. European Parliament (2021). Report on promoting gender equality in STEM education and careers (дата обращения 22.10.2026)
6. Cappelletti D., Levati M.V., Ploner M. Decoding girls' STEM high school choices: Ability, confidence, stereotypes // Journal of Policy Modeling. — 2026. — Vol. 48, № 5. — DOI: 10.1016/j.jpolmod.2026.107046.(дата обращения 25.10.2026)

УДК 37.015.3

Воробьева К.А.
студент
Пальков Р.С., к.ф.-м.н.
Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
Россия, г. Саратов

ЦИФРОВАЯ СРЕДА И РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ: ОТ СТИХИЙНОГО ПОТРЕБЛЕНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОРГАНИЗОВАННОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ

Аннотация: В статье рассматривается трансформация когнитивного, речевого и социального развития детей под влиянием цифровых технологий. Анализируются изменения слухового восприятия, функционирования речевых зон мозга, письменной речи. Приводятся данные наблюдений и статистики, а также педагогические выводы о необходимости регламентации взаимодействия детей с цифровой средой.

Ключевые слова: цифровизация, развитие детей, речевые зоны мозга, зона Брока, зона Вернике, задержка речевого развития, память, орфография, дошкольное образование, экранное время, речевая среда, педагогическая организация, цифровая гигиена.

Vorobyova K.A.
student
Palkov R.S., Candidate of Physical and Mathematical Sciences
Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky
Russia, Saratov

DIGITAL ENVIRONMENT AND SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS: FROM SPONTANEOUS CONSUMPTION TO PEDAGOGICALLY ORGANIZED USE

Abstract: The article examines the transformation of children's cognitive, speech, and social development under the influence of digital technologies. Changes in auditory perception, functioning of speech zones of the brain, and written speech are analyzed. Observational and statistical data are presented, along with pedagogical conclusions on the need to regulate children's interaction with the digital environment.

Keywords: digitalization, child development, speech zones of the brain, Broca's area, Wernicke's area, speech development delay, memory, spelling,

preschool education, screen time, speech environment, pedagogical organization, digital hygiene.

Актуальность темы

С началом эпохи цифровизации количество детей с задержкой речевого развития (ЗРР) во всём мире и в России существенно выросло. В середине 1990-х годов, до распространения смартфонов и планшетов, нарушение речи наблюдалось примерно у 4% детей; в условиях развитой цифровизации этот показатель, по разным оценкам, вырос до 25% [1], то есть более чем в шесть раз. Врачи и педагоги склоняются к тому, что одна из причин — бесконтрольное использование гаджетов. Неврологи фиксируют новые «нормы»: если ребёнок начинает произносить первые слова к трём годам и не проявляет других симптомов, это не считается отклонением. Однако сдвиг нормативных сроков становления речи к трём годам означает не прогресс, а регресс: в век цифровизации прогрессирует искусственный интеллект и регрессирует естественный. Технологии стремительно идут вперёд, а традиционные подходы к воспитанию и обучению за ними не успевают.

Таким образом, возникает научная и практическая задача: определить оптимальные границы взаимодействия ребёнка с цифровой средой, при которых технологии выступают инструментом развития, а не фактором деградации. Решение этой задачи требует опоры на нейрофизиологические данные о сензитивных периодах речевого развития и на педагогические наблюдения за тем, как дети фактически взаимодействуют с «экранным контентом».

Введение

Проблема влияния цифровой среды на развитие детей привлекает всё больше внимания исследователей. Крупное исследование, опубликованное в журнале JAMA Pediatrics [2], оценило риски задержки развития у детей в зависимости от времени, проведённого у экрана в возрасте одного года, и

показало значимую связь между ранним и интенсивным экранным воздействием и последующими дефицитами. Метаанализ 63 исследований выявил, что естественное экранное воздействие не связано со словарным запасом, тогда как образовательный контент даёт слабый положительный эффект [3]. Систематические обзоры подтверждают связь чрезмерного экранного времени у детей до двух лет с задержкой экспрессивной и рецептивной речи. При этом дети сталкиваются с «прорывными» технологиями всё раньше: растёт спрос на «умные» колонки-радионяни, которые заменяют живую речь фоновым шумом.

По состоянию на сегодняшний день влияние цифровизации на развитие психических функций изучено ещё не полностью. Однако уже сейчас можно проанализировать тенденцию к снижению речевого развития и предложить педагогические решения.

Цель работы — определить механизмы цифровой среды, создающие риски для речевого развития, и обосновать педагогические условия, при которых технологии становятся инструментом развития, а не фактором деградации. Для достижения заявленной в работе цели решены следующие задачи:

- рассмотрены нейрофизиологические основы восприятия звука и речевых зон;

- проанализировано влияние речевой среды и экранного контента на речь;

- проведено экспериментальное исследование того, как педагогическая организация просмотра мультфильмов влияет на восприятие и запоминание дошкольников;

- проведена оценка влияния цифровых коммуникаций на письменную речь;

- сформулированы практические рекомендации для родителей и педагогов.

В таблице 1 приведены возрастные нормы речевого развития 0–3 лет и риски экранного времени [4, 5, 6].

Таблица 1

Возраст	Нормы речевого развития (понимание+экспрессия)	Риски экранного развития (понимание+экспрессия)
0-6 мес.	Реагирует на голос, поворачивает голову к источнику звука; гуление, смех, отдельные гласные	Фоновый экранный шум (включая «умные» колонки с белым шумом) заменяет живую речь: слуховая система получает акустическую стимуляцию, но дефицит социально-контингентного речевого ввода снижает избирательную активацию речевых зон
6-12 мес.	Понимает своё имя и просты слова с жестом; активный лепет, цепочки слогов	Видео не реагирует на лепет ребёнка: отсутствие «круговой» обратной связи (ребёнок гулит → взрослый отвечает) ослабляет подкрепление вокальных попыток; «видео-дефицит» начинает проявляться с 6–12 мес.
12-18 мес.	Понимает названия предметов, простые инструкции; первые слова (1–10), слова-предложения	Быстрая смена кадров, слабая нарративная структура затрудняют установление связи «звук ↔ объект»; video deficit наиболее выражен в этот период: ребёнок не переносит выученное с экрана в реальность
18-24 мес.	Выполняет двухступенчатую инструкцию; 50–200 слов, фразы из 2–3 слов	Сенсорное скольжение по экрану заменяет указательный жест и называние: жестовая коммуникация и словарь не синхронизируются; пассивный просмотр без совместного участия взрослого не даёт прироста экспрессивной речи
2-3 года	Понимает короткие рассказы; 500+ слов, простые предложения, вопросы «кто?», «где?»	Экранное время вытесняет диалог и сюжетную игру: снижается объём декларативного речевого ввода, усложнение синтаксиса не происходит; video deficit ослабевает к 3 годам, но при языковых задачах сохраняется дольше

Как видно из таблицы, ключевой механизм речевого развития в 0–3 года — это замкнутый цикл «живая речь → вокальная попытка ребёнка →

социальный ответ взрослого». Экранное время нарушает именно этот цикл: видео не реагирует на лепет, не называет предмет по указке ребёнка, не замедляет темп речи под конкретного слушателя. Мета-анализ 28 исследований (0–3 года) [7] подтверждает: экранное время отрицательно связано с языковым развитием, тогда как совместный просмотр со взрослым и более позднее начало использования экранов — положительно. Систематический обзор 2025 г. [8] также указывает на связь чрезмерного экранного времени у детей до двух лет с задержкой экспрессивной и рецептивной речи. Это согласуется с феноменом «видео-дефицита»: дети 15–24 месяцев значительно хуже переносят выученное с экрана в реальную ситуацию, и эффект начинает ослабевать лишь к трём годам ссылка [9].

Нейрофизиологические аспекты восприятия звука

Первичная слуховая зона (слуховая кора) расположена в верхних отделах височных долей обоих полушарий. Сюда поступают любые звуковые сигналы из внешнего мира: шелест листьев, гудок автомобиля, человеческая речь. На этом базовом уровне мозг фиксирует наличие звука, его громкость и частоту.

Известно, что: речевые звуки (слова и смысл) обрабатываются преимущественно речевыми зонами левого полушария (у большинства людей); зона Вернике (верхнезадняя височная доля) — отвечает за понимание устной и письменной речи, распознавание слов и их значений; зона Брока (нижняя лобная доля) — отвечает за моторную организацию речи, то есть за физическое произнесение слов [10].

Развитие зон Брока и Вернике в возрасте от 0 до 3 лет напрямую влияет на формирование коммуникативных навыков, понимание окружающего мира и запуск собственной речи ребёнка. Именно в этот период происходит активное созревание и синхронизация речевых центров головного мозга.

Таким образом в возрасте 0–3 лет речь запускается через слуховой канал: живая человеческая речь активирует и синхронизирует зоны Брока и Вернике, тогда как акустически сложные, но лишённые смысла сигналы такой активации не дают. Однако к дошкольному возрасту механизм развития меняется. Ребёнок всё больше взаимодействует с миром через зрение, и ведущим каналом получения информации становится экран — телевизор, планшет, смартфон. В этом случае ключевым оказывается не сам факт просмотра, а то, насколько он организован взрослым. Возникает вопрос: что именно ребёнок выносит из просмотра мультфильма — поверхностное скольжение по картинке или осмысленное наблюдение и запоминание? Ответ на этот вопрос определяет, становится ли экран фактором развития или фактором деградации.

Речевая среда и её влияние на развитие

Речевая среда, в которой растёт ребёнок, является определяющим фактором становления его речи. Как справедливо отмечал К. Д. Ушинский, язык не передаётся по наследству и не является «даром, упавшим с неба», а усваивается из живого общения и окружающей действительности [11]. Именно поэтому качество этой среды — то, что ребёнок слышит ежедневно — напрямую влияет на чистоту и правильность его собственной речи.

В некоторых современных мультфильмах в отличии от советских, герои намеренно искажают звукопроизношение (например, Лиза из мультсериала «Барбоскины» не выговаривает звук [р]), создают искусственную и речевую неполноценную среду. В отличие от них советские мультфильмы транслировали образцы правильной, чистой речи. При регулярном прослушивании дефектной речи у детей может произойти формирование привычки к речевым нарушениям и повышение риска их закрепления в собственной речи.

Следовательно, родителям и педагогам — необходимо осознанно подходить к отбору речевого контента для детей, отдавая предпочтение образцам правильной речи и живым наблюдениям за окружающим миром, как того требовал Ушинский. Только в этом случае речевая среда будет способствовать, а не препятствовать полноценному речевому развитию ребёнка.

Проблема поверхностного восприятия мультфильмов дошкольниками

В дошкольных учреждениях и дома просмотр мультфильмов стал привычной частью жизни ребёнка. Однако наблюдения показывают, что при обычном (неорганизованном) просмотре дети не фиксируют внимание на деталях: они не запоминают деталей: имена персонажей (особенно второстепенных), какого цвета была одежда героев, что находилось у них в руках, какое было время года и время суток. Внимание остаётся поверхностным: дети смотрят мультфильм механически, без целенаправленной работы зрительного и слухового восприятия.

Для проверки этого наблюдения было проведено педагогическое наблюдение с элементами эксперимента с типично развивающимися детьми дошкольного возраста (4–5 лет). Исследование проводилось на базе школы-интерната с пятидневным режимом пребывания; отбор детей осуществляли педагоги и логопеды, ответы фиксировались письменно. В эксперименте участвовали четыре группы по 15 человек (всего 60 детей). Детям были показаны советские мультфильмы с одинаковой продолжительностью (9 минут) «Охотничье ружьё» (1948), «Как Маша поссорилась с подушкой» (1977) в записи на экране телевизора.

На первом этапе просмотр шёл без предварительной установки: перед детьми не ставилась задача запоминать элементы или акцентировать внимание на деталях. В ходе просмотра на отдельных эпизодах делались

паузы и задавались вопросы по уже увиденным фрагментам: «Кто занял домик зайцев?», «Что было на шее у зайчихи?», «Что нёс заяц?», «Чего испугались зайцы?». Большая часть детей — 70% от общего числа детей (60 детей) — не смогли ответить на все вопросы; 5% детей вовсе не смотрели мультфильм (баловались). Остальные отвечали правильно, но меняли свои ответы, когда слышали ответы других детей, — возникала путаница. Полученные данные подтвердили, что при отсутствии установки дошкольники смотрят мультфильм механически, не удерживая в памяти даже сюжетно значимые детали.

На втором этапе был показан мультфильм «Как Маша поссорилась с подушкой» (1977). Группы детей были те же, что и при просмотре первого мультфильма, однако условия просмотра изменились: перед детьми ставилась задача смотреть и запоминать, а после просмотра — отвечать на вопросы («Какое было время года? Почему они так считают?»; «Во что была одета Маша?»; «Что было у Маши в руках?»; «Кого встретила Маша?»; «Как звали собаку?»; «Как звали курочку?»; «Какие герои повстречались Маше?»; «Чем закончился мультфильм?»; «Как вы поняли его содержание?»). Результаты оказались иными: на все заданные вопросы ответило 47% детей. Детям стало интереснее смотреть, они стремились ответить на вопросы, просили показать мультфильм ещё раз и смотрели его с большим интересом и вниманием. Дети, которые не смотрели мультфильм в первый раз (баловались), во втором просмотре акцентировали внимание на экране и смогли ответить на несколько вопросов. Просмотр превратился в своеобразную игру, в которой дети тренировали зрительную и слуховую память, учились замечать детали и давать развёрнутые ответы.

Таким образом, эксперимент показал, что механический просмотр сменяется активным и заинтересованным восприятием тогда, когда перед ребёнком ставится осознанная задача наблюдать и запоминать.

Целенаправленная установка не только повышает внимание и качество запоминания, но и формирует у дошкольника умение анализировать содержание, обосновывать ответы и связно высказываться. Следовательно, просмотр мультфильмов в детском саду и дома должен быть педагогически организован: вопросы до и после просмотра, обсуждение деталей и смысла превращают его из пассивного времяпрепровождения в эффективное средство развития восприятия, памяти и речи.

Экран и слово: два канала речевого развития дошкольника

Мультфильм развивает восприятие и устную речь, но у речи есть и вторая форма. Современные дети осваивают цифровые устройства раньше, чем письмо: смартфон появляется у них с пяти лет, а порой и раньше. Родители поощряют это, полагая, что так ребёнок быстрее выучит буквы, — и действительно, ещё не умея писать, дети звонят, записывают аудио- и видеосообщения, а вскоре осваивают и набор текста. Однако, как и при стихийном просмотре мультфильма, спонтанное освоение переписки не развивает речь само по себе: сообщение доставляется мгновенно, необходимость в развёрнутом письме отпадает, а предиктивный ввод (T9) и голосовые сообщения позволяют вовсе обходиться без письменного текста. Ребёнок перестаёт задумываться о правильности написания, не формулирует развёрнутые высказывания, не подбирает слова и не строит предложения — письменная речь обедняется: страдают орфография, пунктуация, умение связно и точно выражать мысль.

Исправить положение можно тем же педагогическим приёмом — осознанной установкой взрослого. Отключите у ребёнка функцию «T9» и попросите писать вам только текстовые сообщения, сославшись на то, что вам так удобнее читать на работе или в транспорте. Понаблюдайте, как ребёнок пишет: использует ли знаки препинания, как формулирует предложения, сколько и какие слова употребляет. Постепенно он начнёт обращать внимание

на то, как и что он пишет, будет учиться формулировать мысли, подбирать синонимы, заменять трудные по написанию слова. Так переписка из механического обмена репликами превращается в упражнение по развитию речи — подобно тому, как организованный просмотр превращает мультфильм в упражнение для восприятия и памяти.

Таким образом, цифровизация не отменяет ценность письменной речи — она лишь меняет условия её формирования, и эти условия, как и условия экранного восприятия, требуют осознанного педагогического вмешательства. Как подчёркивал В. А. Сухомлинский [12], «речевая культура человека — это зеркало его духовной культуры. Слово — это крылья, на которых взлетает мысль»; через развитие речи формируется мышление. Следовательно, задача взрослых — не запрещать цифровые средства общения, а использовать их так, чтобы письменная речь ребёнка продолжала развиваться: сохранять привычку писать развёрнутые тексты, заботиться о точности и правильности слова и помнить, что за каждой мыслью стоит культура речи, а за культурой речи — духовная культура человека.

Заключение

Цифровизация оказывает многостороннее влияние на развитие детей. С одной стороны, цифровые технологии открывают новые возможности для обучения и развития. С другой — бесконтрольное и нецелесообразное их использование приводит к обеднению речевой среды, снижению объёма памяти, упрощению письменной речи. Необходимо извлекать максимальную пользу от просмотра мультфильмов или написания сообщений.

Цифровизация — не «враг» развития ребёнка, а мощная среда со своими рисками и возможностями. Её влияние на когнитивные и речевые функции обусловлено не столько самим фактом использования технологий, сколько качеством и организацией цифровой среды. Предлагаемые в настоящей работе рекомендации могут быть полезны родителям, педагогам дошкольных

и школьных учреждений, логопедам-дефектологам, студентам-психологам и др.

Использованные источники

1. Мезенова, Л. Развитие речи ребенка в цифровую эпоху: как гаджеты влияют на речь и что делать родителям? : статья по логопедии / Л. Мезенова // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. — URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2025/12/16/razvitie-rechi-rebenka-v-tsifrovuyu-epohu-kak-gadzhety-vliyayut-na (дата обращения: 18.10.2026).
2. Takahashi I., Obara T., Ishikuro M., Murakami K., Ueno F., Noda A., Onuma T., Shinoda G., Nishimura T., Tsuchiya K. J., Kuriyama S. Screen Time at Age 1 Year and Communication and Problem-Solving Developmental Delay at 2 and 4 Years // JAMA Pediatrics. – 2023. – Vol. 177, No. 10. – P. 1039–1046. doi:10.1001/jamapediatrics.2023.3057
3. Jing M., Ye T., Kirkorian H.L., Mares M.-L. Screen media exposure and young children's vocabulary learning and development: A meta-analysis // Child Development. — 2023. — Vol. 94, No. 5. — P. 1398–1418.
4. Архипова , Е.С. Логопедическая работа с детьми раннего возраста М.: АСТ: Астрель, 2007-231с.
5. Somogyi, E. (2023) Written evidence submitted by Dr Eszter Somogyi (ST0030).UKParliament.Availableat:https://committees.parliament.uk/writtenevidence/125530/html/ (Accessed: [23 10 2026]).
6. omogyi E. Written evidence submitted by Dr Eszter Somogyi (ST0030). UK Parliament.URL:https://committees.parliament.uk/writtenevidence/125530/html/ (дата обращения: 23.10.2026).
7. Jing M. Screen media exposure and young children’s vocabulary learning and development: a meta-analysis / M. Jing, T. Ye, H. L. Kirkorian, M. L. Mares // Child Development. – 2023. – Vol. 94, no. 5. – P. 1398–1418.
8. Малинчева Н., Штерева К. The impact of digital devices on language development in early childhood – a systematic review // Езиков свят. 2025. Т. 23, № 2. С. 34–46.
9. Kirkorian H., Etta R., Yoo S. H., Jin M., Skora E. Video Deficit // Oxford Bibliographies:[сайт].27.09.2017.URL:https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780199756841/obo-9780199756841-0187.xml (дата обращения: 23.10.2026).
10. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: теория и практика. — 2-е изд., перераб. и расшир. — Москва: АСТ, 2021. — 544 с.
11. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. — Москва: Педагогика, 1988–1990.
12. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. — 5-е изд. — Киев: Радянська школа, 1974. — 286 с.

УДК 372.857

Гатаева Р. С-Х.
магистрант института
дистанционного и заочного обучения
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный
педагогический университет»
Россия, Грозный

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ХИМИИ И БИОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышения качества обучения биологии в условиях реализации компетентностного подхода, закреплённого в требованиях ФГОС. Обосновывается роль компетентностных заданий как дидактического инструмента. Анализируются результаты диагностики, свидетельствующие о положительной динамике качества обученности и сформированности компетенций при применении заданий данного типа.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентностные задания, естественнонаучная грамотность, практико-ориентированные задания.

Gataeva R.S-Kh.
master's student at the Institute
of Distance and Correspondence Education
Chechen State Pedagogical University
Russia, Grozny

COMPETENCY-BASED TASKS IN CHEMISTRY AND BIOLOGY AS A MEANS TO IMPROVE THE QUALITY OF LEARNING

Abstract. This article examines the issue of improving the quality of biology instruction within the framework of the competency-based approach, as mandated by the FSES. It substantiates the role of competency-based tasks as a didactic tool. The article provides a classification of competency-oriented tasks, outlines criteria for their design. It also analyzes diagnostic results, which indicate a positive trend in both the quality of learning outcomes and the development of competencies when such tasks are employed systematically.

Keywords: competency-based approach, competency-based tasks, quality of instruction, biology, scientific literacy, practice-oriented tasks.

Современный этап развития школьного образования характеризуется смещением акцента с знаниевой парадигмы на компетентностную. Федеральный государственный образовательный стандарт устанавливает в качестве приоритетных результатов не только предметные знания, но и метапредметные умения, а также личностные качества, обеспечивающие способность выпускника решать задачи в различных жизненных контекстах. В этих условиях традиционные формы контроля и обучения, ориентированные преимущественно на воспроизведение учебного материала, оказываются недостаточными.

Особую актуальность приобретает проблема повышения качества обучения биологии. Биология как учебный предмет обладает значительным потенциалом для формирования естественнонаучной грамотности, критического мышления и практических умений, однако этот потенциал реализуется далеко не всегда. Как отмечают исследователи, выпускники школ нередко испытывают затруднения при необходимости применить биологические знания в повседневной жизни, при анализе реальных ситуаций, при принятии решений, связанных со здоровьем и окружающей средой.

Одним из эффективных средств преодоления разрыва между теоретическими знаниями и их практическим применением выступают компетентностные задания. Цель настоящей статьи - обосновать дидактические возможности компетентностных заданий по биологии как средства повышения качества обучения и представить практический опыт их применения.

Теоретические основания. Компетентностный подход в образовании предполагает, что результатом обучения является не просто сумма усвоенной информации, а способность обучающегося действовать в различных ситуациях, опираясь на имеющиеся знания и опыт. Компетентность

рассматривается как интегрированный результат, включающий предметные знания, универсальные учебные действия и личностные установки [2].

Компетентностно-ориентированное задание, в отличие от традиционного, моделирует не столько проверку усвоения определённого фрагмента содержания, сколько ситуацию, требующую применения комплекса знаний и умений. Его структура, как правило, включает: мотивационную часть (погружение в контекст), информационный блок (данные, которые необходимо проанализировать), систему вопросов и заданий, а также критерии оценивания.

Методика и организация исследования. Целью исследования являлась проверка гипотезы о том, что систематическое применение компетентностных заданий на уроках химии и биологии способствует повышению качества обученности и уровня сформированности ключевых компетенций [1].

На констатирующем этапе была проведена диагностика исходного уровня обученности и сформированности умений применять биологические знания в практико-ориентированных ситуациях. На формирующем этапе в экспериментальной группе систематически использовались компетентностные задания различных типов, разработанные с учётом содержания учебного материала и требований ФГОС. На контрольном этапе проводилась повторная диагностика с использованием аналогичных по структуре заданий [3,4].

Для оценки качества обучения использовались следующие критерии: успеваемость по предмету, качество обученности (доля обучающихся, успевающих на «4» и «5»), а также уровень сформированности умений решать компетентностно-ориентированные задачи (по трём уровням: репродуктивный, продуктивный, творческий).

Результаты и их обсуждение. Анализ результатов диагностики показал положительную динамику в экспериментальной группе. Если на констатирующем этапе доля обучающихся, справлявшихся с заданиями продуктивного и творческого уровней, составляла 28 %, то по завершении формирующего этапа этот показатель возрос до 52%. Качество обученности по предмету повысилось с 61 % до 81 %.

Вместе с тем были выявлены и определённые трудности. Часть обучающихся испытывала затруднения при переходе от заданий репродуктивного характера к заданиям, требующим самостоятельного анализа и обобщения. Это указывает на необходимость постепенного наращивания сложности компетентностных заданий и целенаправленного обучения приёмам работы с ними.

Заключение. Проведённое исследование подтверждает, что компетентностные задания по биологии являются действенным средством повышения качества обучения. Они обеспечивают практико-ориентированный характер образовательного процесса, способствуют формированию естественнонаучной грамотности, развивают умения применять знания в реальных жизненных ситуациях. Систематическое использование заданий данного типа на уроках биологии положительно влияет как на предметные результаты, так и на уровень сформированности ключевых компетенций обучающихся.

Использованные источники

1. Абубакарова З.Ш. Цифровая среда как драйвер педагогических инноваций в современном образовании / З.Ш. Абубакарова, Ю.В. Копылова // Учет и контроль. - 2025. Т. 5. - № 12. - С. 131-138.
2. Козленко О.Г. Компетентностно-ориентированные задачи в обучении биологии / О. Г. Козленко // Биология в школе - 2019. — № 5 - С. 11–14.
3. Абубакарова З.Ш. Модернизация содержания педагогического образования для формирования компетенций в сфере устойчивого развития / З.Ш. Абубакарова // Экономика и безопасность. - 2025. - № 12. - С. 256.
4. Демидова М. Компетентностно-ориентированные задания в научно-естественном образовании / М. Демидова // Народное образование. — 2008.

УДК 372.857

Гатаева Р. С.-Х.
магистрант института
дистанционного и заочного обучения
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный
педагогический университет»
Россия, Грозный

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

Аннотация. В статье раскрываются теоретические и методические основания реализации компетентностного подхода в школьном биологическом образовании в условиях обновления ФГОС. Приводятся примеры использования компетентностных заданий на уроках биологии, направленных на развитие естественнонаучной грамотности. Делается вывод об эффективности компетентностного подхода как средства повышения качества биологического образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, обучение биологии, компетентностные задания, естественнонаучная грамотность, практико-ориентированное обучение.

Gataeva R.S-Kh.
master's student at the Institute
of Distance and Correspondence Education
Chechen State Pedagogical University
Russia, Grozny

COMPETENCY-BASED APPROACH IN BIOLOGY EDUCATION

Abstract. This article explores the theoretical and methodological foundations for implementing a competency-based approach in school-level biology education, within the context of updated Federal State Educational Standards (FSES). Examples are provided of how such tasks can be used in biology lessons to foster scientific literacy. The article concludes that a competency-based approach is an effective means of enhancing the quality of biology education.

Keywords: competency-based approach, biology instruction, competency-oriented tasks, scientific literacy, practice-oriented learning.

Современная социально-экономическая динамика и изменения в социокультурной сфере ставят перед образованием задачу подготовки человека, который способен не только осмысливать собственные действия, но

и понимать социально-экономический контекст, включаться в социокультурные практики и преобразовывать их, а также самостоятельно и ответственно принимать решения в условиях нестабильности.

Информационные компетенции. Формируются в процессе работы с реальными устройствами — телевизором, магнитофоном, телефоном, факсом, компьютером, принтером, модемом, копировальным аппаратом — и информационными технологиями: аудио- и видеозаписью, электронной почтой, СМИ, Интернетом.

В результате складываются умения самостоятельно находить, анализировать и отбирать нужные сведения, а также организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать их. Эти компетенции обеспечивают навыки деятельности учащегося применительно к информации, которая содержится в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире (рис. 1).



Рис. 1 – Основные образовательные компетенции

Коммуникативные компетенции. Предполагают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими, а также с удалёнными

людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Учащийся должен уметь написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и т.п.

Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для учащегося каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

Социально-трудовые компетенции. Означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности — выполнения роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя; в социально-трудовой сфере — права потребителя, покупателя, клиента, производителя; в сфере семейных отношений и обязанностей; в вопросах экономики и права; в области профессионального самоопределения. Сюда входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Учащийся овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

Компетенции личностного самосовершенствования ориентированы на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в этой сфере выступает сам учащийся. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и с учётом своих возможностей, что выражается в непрерывном самопознании, развитии личностных качеств, необходимых современному человеку, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая

грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

При составлении поурочного планирования я формулирую цели, направленные на развитие компетентностей. Например: информационные — отбор учебного материала из различных источников информации, умение вести дискуссию и диалог, умение активно рассуждать в вопросно-ответных ситуациях; ценностно-смысловые — умение ставить цели своей познавательной деятельности, умение рефлексировать содержание и результаты своей деятельности; учебно-познавательные — умение систематизировать информацию, выполнять практические задания, работать с тестами, находить ошибки, задавать вопросы.

Широкое распространение проектного метода в современном обучении обусловлено его возможностями: он развивает познавательную сферу учеников, помогает им самостоятельно конструировать знание и уверенно действовать в информационной среде, стимулирует критическое и творческое мышление, а также формирует способность замечать проблему, грамотно её формулировать и находить пути её решения.

Использованные источники

1. Маскин В.В. Алгоритм перехода образовательного учреждения к компетентностному подходу: практическое пособие / В.В. Маскина. - М.: АРКТИ, 2006. - 64 с.
2. Сергеев И.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие. И.И. Сергеев, В.И. Блинов. - М.: АРКТИ, 2007. - 132 с.
3. Хажуев И.С. Медиаобразование как средство формирования критического мышления у учащихся. Научное обозрение. И.С. Хажуев, М.А. Магомадова, З.Ш. Абубакарова / Серия 2: Гуманитарные науки. // 2024. № 12. С. 108-115.
4. Абубакарова З.Ш. Факторы эффективного использования индивидуального подхода к учащимся / З.Ш. Абубакарова // В сборнике: Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки. сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2021. С. 141-143.

УДК 004.056.53

Горбачева Е.В., к.э.н.
кафедра маркетинга
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
университет имени В. Даля»
Россия, г. Луганск
Левченко В.Д., магистр
кафедра маркетинга
ФГБОУ ВО «Луганский государственный
университет имени В. Даля»
Россия, г. Луганск

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ В АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ КОМПЛЕКСАХ

Аннотация: В статье исследуются интеллектуальные методы обеспечения кибербезопасности в автоматизированных комплексах критической информационной инфраструктуры. Показано, что современные атаки на промышленные системы управления используют машинное обучение для формирования правдоподобных технологических воздействий, маскирующихся под штатные переходные режимы. Проанализированы предпосылки уязвимости промышленных протоколов, архитектур АСУ ТП и эксплуатационных регламентов. Обоснована необходимость многослойных адаптивных систем защиты, сочетающих анализ технологических инвариантов, мониторинг сетевого трафика и непрерывное дообучение моделей без остановки технологического процесса. Сформулированы требования к архитектурам интеллектуальной защиты, способным противостоять атакам, основанным на генеративных и состязательных методах машинного обучения.

Ключевые слова: критическая информационная инфраструктура; автоматизированные комплексы; кибербезопасность; искусственный интеллект; машинное обучение; технологические инварианты; интеллектуальный мониторинг; промышленные протоколы; атакующие модели; защитные модели.

Gorbacheva E.V., Candidate of Economic Sciences
Department of Marketing
V. Dahl Luhansk State University
Russia, Lugansk
Levchenko V.D., master's degree
Department of Marketing
V. Dahl Luhansk State University
Russia, Lugansk

INTELLIGENT CYBERSECURITY SYSTEMS IN AUTOMATED COMPLEXES

Abstract: The article examines intelligent methods for ensuring cybersecurity in automated systems of critical information infrastructure. It is shown that modern attacks on industrial control systems use machine learning to generate plausible technological impacts that are disguised as normal transient modes. The prerequisites for the vulnerability of industrial protocols, ICS architectures, and operational regulations are analysed. The necessity of multi-layer adaptive protection systems is substantiated — systems that combine the analysis of technological invariants, network traffic monitoring, and continuous retraining of models without stopping the technological process. Requirements for intelligent protection architectures capable of withstanding attacks based on generative and adversarial machine learning methods have been formulated.

Keywords: critical information infrastructure; automated systems; cybersecurity; artificial intelligence; machine learning

За последние годы характер киберугроз для промышленных систем управления претерпел качественные изменения. Если ранее основным источником инцидентов были случайные вредоносные программы, попадающие в технологическую сеть через съёмные носители, то сегодня злоумышленники используют методы анализа технологического контура, подбирают слабые места и внедряют вредоносный код, способный длительное время маскироваться под штатную работу оборудования. Прецедент Stuxnet показал, что вредоносная программа может существовать в системе месяцами, не вызывая подозрений у операторов и встроенных средств контроля. Современные базы знаний, такие как MITRE ATT&CK for ICS, систематизируют техники атак, но не выполняют функции обнаружения [14]. Параллельно на объектах внедряются детекторы, основанные на машинном обучении, что приводит к новой модели противостояния: интеллектуальные системы защиты сталкиваются с интеллектуальными системами нападения. Нормативная база выделяет такие объекты в отдельный класс. Федеральный закон № 187-ФЗ определяет критическую информационную инфраструктуру

как совокупность объектов и сетей электросвязи, обеспечивающих функционирование значимых технологических процессов [1]. Для таких систем важна не только конфиденциальность данных, но и устойчивость технологического процесса: простой оборудования может быть значительно опаснее утечки информации.

Интеллектуальные системы кибербезопасности в автоматизированных комплексах становятся ключевым элементом защиты критической информационной инфраструктуры, поскольку характер современных угроз существенно изменился. Если ранее основным источником инцидентов были случайные вредоносные программы, попадающие в технологическую сеть через съёмные носители, то сегодня злоумышленники используют методы анализа технологического контура, подбирают слабые места и внедряют вредоносный код, способный длительное время маскироваться под штатную работу оборудования. Прецедент Stuxnet показал, что вредоносная программа может существовать в системе месяцами, не вызывая подозрений у операторов и встроенных средств контроля [9]. Современные базы знаний, такие как MITRE ATT&CK for ICS, систематизируют техники атак, но не выполняют функции обнаружения, что подчёркивает необходимость применения интеллектуальных методов мониторинга [10]. Нормативная база выделяет такие объекты в отдельный класс. Федеральный закон № 187-ФЗ определяет критическую информационную инфраструктуру как совокупность объектов и сетей электросвязи, обеспечивающих функционирование значимых технологических процессов [1]. Для таких систем важна не только конфиденциальность данных, но и устойчивость технологического процесса: простой оборудования может быть значительно опаснее утечки информации. В условиях, когда технологические процессы непрерывны, а оборудование работает десятилетиями, традиционные методы защиты оказываются недостаточными. Автоматизированный комплекс включают контроллеры,

устройства сопряжения, операторские интерфейсы, серверы SCADA/DCS и технологическую сеть, которые совместно управляют физическим процессом. Ошибка в такой системе измеряется риском аварии, а не временем простоя офисных сервисов. Промышленные протоколы Modbus, DNP3, IEC 60870-5-104 создавались для надёжной доставки команд, а не для работы в агрессивной среде, что делает их уязвимыми к подмене данных и несанкционированным воздействиям. Граница между офисной и технологической сетью размывается из-за удалённой диагностики и доступа подрядчиков, что создаёт дополнительные точки входа для злоумышленников [5]. Эксплуатационные регламенты часто консервативны: временные правила межсетевых экранов могут существовать годами, обновления ПО откладываются из-за риска остановки оборудования [6]. Традиционные средства защиты остаются фундаментом: контроль физического доступа, разграничение ролей в SCADA, антивирусная защита рабочих станций, межсетевые экраны, однонаправленные шлюзы, журналы событий и резервные копии проектов контроллеров. Однако их ограничения очевидны. Сигнатурные методы обнаруживают только известные угрозы, атаки нулевого дня и действия под украденной учётной записью часто остаются незамеченными. Списки доступа фиксируют права, но не оценивают технологическую целесообразность действий. Пентест отражает состояние системы на момент проверки, но плохо выявляет медленные изменения уставок. Обновление средств защиты на контроллере нередко запрещено регламентом, поскольку узел сертифицирован в конкретной конфигурации [4]. Таким образом, классические методы отвечают на вопрос «похоже ли это на известную угрозу?» и почти не отвечают на вопрос «похоже ли это на наш технологический процесс?».

Интеллектуальные методы защиты используют данные, которые объект генерирует сам: телеметрию, команды, кадры промышленных протоколов. На

основе нормального режима строится модель, способная прогнозировать ожидаемое поведение системы; устойчивое расхождение с прогнозом трактуется как аномалия. Автокодировщики выявляют искажения формы сигнала, методы кластеризации работают без разметки атак, цифровые двойники сверяют команды с физическими ограничениями процесса [7; 8]. Преимущество таких подходов заключается в чувствительности к новым угрозам. Недостаток — ложные срабатывания, которые могут привести к отключению системы. Поэтому интеллектуальная защита должна включать несколько слоёв: технологические инварианты, модель трафика, а также оператора, который принимает решение при низкой уверенности модели. Интеллектуальные методы используются и на стороне атаки. Генеративные модели создают письма, стилистически похожие на сообщения подрядчиков; фильтры пропускают их чаще, чем шаблонный фишинг. Перебор инженерных паролей учитывает реальные маски, используемые на объектах. Далее формируется правдоподобный технологический шум. Грубые аномалии автокодировщик обнаруживает сразу, но если возмущение удерживается в пределах физически допустимых значений, часть моделей принимает его за штатный переход. На стендах такие примеры увеличивали вероятность обхода детекторов примерно на 80 % для отдельных классов разведки и атак на функциональные коды . Состязательные примеры — входные данные, которые технолог воспринимает как норму, а модель классифицирует иначе. В экспериментах точность Random Forest и J48 снижалась на 6 и 11 процентных пунктов соответственно; adversarial training частично восстанавливало устойчивость. Для иллюстрации рассмотрим условный сценарий теплофикационного контура. Объект — ТЭЦ: контроллеры котлотурбинного цеха, датчики пара, задвижки питательной воды, SCADA. Подрядчику предоставлен удалённый доступ. На зеркале трафика работают автокодировщик и классификатор Modbus TCP, обученные на зимнем

режиме. Атакующая модель формирует письмо от имени контрагента, получает карту регистров, подбирает минимальный сдвиг давления и температуры, записывает легальные значения и подменяет телеметрию. Защитная модель фиксирует расхождение инварианта «расход — уровень — температура» и помещает сессию в карантин. Если инвариантов нет и порог завышен, генератор удерживает ошибку под порогом, и срабатывает технологическая защита. Автоматизированные комплексы уязвимы из-за сочетания длительного жизненного цикла оборудования, слабой аутентификации промышленных протоколов и широкого использования удалённого доступа. Традиционные средства защиты остаются необходимыми, но плохо выявляют медленную подмену технологического процесса. Машинное обучение закрывает этот пробел, если используется многослойная архитектура. Однако те же методы применяются и на стороне атаки, что требует адаптивных систем защиты. ПНСТ 1046-2026 подчёркивает, что внедрение интеллектуальных моделей увеличивает число точек входа и требует аудита и возможности отмены решения человеком. Противостояние AI vs AI — это соревнование архитектур. Устойчивость обеспечивается сочетанием поведенческих моделей, технологических инвариантов и регламентов дообучения. В противном случае преимущество получает сторона, менее ограниченная в экспериментах с чужим объектом.

Вывод. В заключении можно сделать вывод: комплексы уязвимы не потому, что «ИИ ещё не внедрили», а потому что долгий жизненный цикл, бедные на аутентификацию протоколы и тяга к удалённому доступу создают среду, где легитимная на вид команда опаснее известного вируса. Традиционные средства остаются фундаментом, но слабо видят медленную подмену процесса. Машинное обучение закрывает этот зазор, если сидит не одним слоем. Та же математика на той стороне подбирает правдоподобные возмущения. Для КИИ интеллектуальный мониторинг перестаёт быть

пилотом: ПНСТ 1046-2026 прямо говорит, что встраивание моделей увеличивает число точек входа и требует аудита и отмены решения человеком. Это не финал, а смена поля. Гонку AI vs AI выигрывает не «самая глубокая сеть», а связка поведенческой модели, технологических инвариантов и регламента дообучения. Иначе победит сторона, у которой меньше ограничений на эксперимент с чужим объектом.

Использованные источники

1. О безопасности критической информационной инфраструктуры Российской Федерации: федер. закон от 26.07.2017 № 187-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2017. – № 31. – Ст. 4736.
2. Зегжда Д. П., Васильев Ю. С., Полтавцева М. А. и др. Кибербезопасность прогрессивных производственных технологий // Вопросы кибербезопасности. – 2018. – № 2 (26). – С. 2–15.
3. Зегжда Д. П., Полтавцева М. А., Лаврова Д. С. Систематизация киберфизических систем // Проблемы информационной безопасности. – 2017. – № 2. – С. 127–138.
4. Гарбук С. В., Правиков Д. И., Полянский А. В. и др. Предиктивная защита АСУ ТП // Вопросы кибербезопасности. – 2019. – № 3 (31). – С. 63–71.
5. Stouffer K., Pease M., Tang C. Guide to Operational Technology Security. NIST SP 800-82 Rev. 3. – Gaithersburg: NIST, 2023.
6. ГОСТ Р МЭК 62443-3-3-2016. Сети коммуникационные промышленные. Защищённость сети и системы. – М.: Стандартинформ, 2017.
7. Шелухин О. И., Сакалема Д. Ж., Филинов А. С. Обнаружение вторжений в компьютерные сети. – М.: Горячая линия – Телеком, 2013.
8. Котенко И. В., Саенко И. Б. Интеллектуальные сервисы защиты информации // Труды СПИИРАН. – 2012. – Вып. 3 (22). – С. 84–100.
9. Langner R. Stuxnet: Dissecting a Cyberwarfare Weapon // IEEE Security & Privacy. – 2011. – Vol. 9, No. 3. – P. 49–51.
10. MITRE ATT&CK for ICS. MITRE Corporation. URL: https://attack.mitre.org/.

УДК 796.012

Дорофеев А.О.
студент магистратуры
Кодакова М.Н., к.м.н.
научный руководитель, доцент
Самарский государственный
социально-педагогический университет
Россия, г. Самара

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У ЮНОШЕЙ 12–14 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ БОКСОМ, В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития выносливости у юных боксеров 12–14 лет в стенах учреждений дополнительного образования. Обоснована необходимость целенаправленного воздействия на аэробные и анаэробные механизмы энергообеспечения в период активного развития. Представлена авторская методика, включающая интервальные и круговые тренировки, а также беговую работу с контролем ЧСС. На основе данных педагогического эксперимента доказана высокая эффективность предложенной программы: экспериментальная группа продемонстрировала статистически значимый прирост показателей общей и специальной выносливости, а также устойчивости к гипоксии по сравнению с контрольной группой.

Ключевые слова: бокс, выносливость, педагогический эксперимент, интервальная тренировка, круговая тренировка, функциональное состояние.

Dorofeev A.O.
master's student
Kodakova M.N., Candidate of Medical Sciences
research supervisor, associate professor
Samara State University of Social Sciences and Education
Russia, Samara

METHODOLOGY FOR DEVELOPING ENDURANCE IN BOYS AGED 12–14 ENGAGED IN BOXING WITHIN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract: The article addresses the problem of developing endurance in young boxers aged 12–14 within the walls of institutions of additional education. The necessity of targeted influence on aerobic and anaerobic energy supply mechanisms during the period of active development is substantiated. The author's

methodology is presented, including interval and circuit training, as well as running work with heart rate monitoring. Based on the data of the pedagogical experiment, the high effectiveness of the proposed programme is proven: the experimental group demonstrated a statistically significant increase in the indicators of general and special endurance, as well as resistance to hypoxia, compared with the control group.

Keywords: boxing, endurance, pedagogical experiment, interval training, circuit training, functional state.

Современная соревновательная деятельность в боксе характеризуется высокой плотностью боев, увеличением количества раундов и колоссальной интенсивностью ведения поединков. В этих условиях победа все чаще достается не тому, кто обладает более сильным ударом, а тому, кто способен сохранять высокую работоспособность и концентрацию на протяжении всего боя.

Проблема развития выносливости у юных боксёров приобретает особую значимость в возрасте 12 лет, когда начинается соревновательная деятельность и закладываются функциональные основы долговременной адаптации к физическим нагрузкам. Как отмечает Л.П. Матвеев, выносливость проявляется именно в условиях нарастающего утомления, а сенситивный период для развития аэробных возможностей и увеличения объема сердца приходится именно на пубертатный этап (12–14 лет), когда сердечно-сосудистая и дыхательная системы наиболее пластичны [1]. Однако практика показывает, что в спортивных школах развитие выносливости часто сводится к однообразному бегу, что не учитывает специфику боксерского поединка.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность методики развития выносливости у юношей 12–14 лет, занимающихся боксом.

Объект исследования – учебно-тренировочный процесс юношей, занимающихся боксом.

Предмет исследования – методика развития общей и специальной выносливости у юных боксеров 12–14 лет.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе ГАУ ДО СО «СШОР №3 им. О. Саитова» (г. Жигулевск) в период с февраля по апрель 2026 года. В исследовании приняли участие 28 юношей 12–14 лет. Участники были разделены на две сопоставимые группы: контрольную и экспериментальную. КГ занималась по стандартной программе спортивной школы. В ЭГ была внедрена разработанная нами экспериментальная методика.

Характеристика экспериментальной методики: Программа ЭГ включала 5 ключевых элементов, интегрированных в стандартный 90-минутный тренировочный процесс (5 тренировок в неделю):

Равномерный бег с контролем ЧСС (130–150 уд/мин) продолжительностью 15–20 минут в подготовительной части тренировки (2-3 раза в неделю).

Интервальная тренировка на мешках (1 минута работы на 85-90% от максимума – 30 секунд отдыха, 3-4 повторения) для моделирования соревновательного режима.

Круговая тренировка (4 станции: скакалка, отжимания, приседания, мешок; работа 45 сек, отдых 15 сек; 3-4 круга).

«Бой с тенью» с гантелями (0,5 кг) в режиме 3 раунда по 2 минуты.

Кроссовая подготовка с переменной интенсивностью (бег с ускорениями по 60-100 м) 1 раз в неделю.

Для наглядности в Таблице 1 представлен фрагмент недельного микроцикла нагрузки для экспериментальной группы.

Таблица 1
Структура недельного микроцикла тренировочных занятий в ЭГ (фрагмент).

День	Акцент на выносливость (основная часть 90 мин.)
Понедельник	Равномерный бег (ЧСС 130-150 уд/мин, 20 мин). Серия ударов высокой интенсивности на мешке (1 мин работа / 30 сек отдых, 4 повторения).
Вторник	Круговая тренировка (4 станции по 45 сек, отдых 15 сек, 4 круга). «Бой с тенью» с гантелями 0,5 кг (3 раунда по 2 мин).
Среда	Кросс с переменной интенсивностью (1 км с ускорениями по 60-100 м). Технико-тактическая работа в низком темпе.
Четверг	Равномерный бег (20 мин). Интервальная работа на мешках (аналогично понедельнику).
Пятница	Круговая тренировка (4 круга). Подвижные игры. «Бой с тенью» с гантелями.

Для оценки эффективности применялись тесты: 12-минутный бег (тест Купера), бег на 1000 м, количество ударов по мешку за 3 раунда, пробы Штанге и Генчи, индекс Руфье. Тестирование проводилось трижды: до начала, в середине и по окончании 7-недельного эксперимента.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ физиологических основ боксерского поединка показывает, что он требует чередования аэробных и анаэробных режимов энергообеспечения. При этом аэробные возможности связываются с деятельностью кардиореспираторной системы и являются фундаментом для специальной работоспособности и быстрого восстановления между раундами [2].

Применение разработанной методики в ЭГ позволило добиться выраженных сдвигов в функциональном состоянии и физической подготовленности юных боксеров. Данные итоговой диагностики (8 апреля 2026 г.) представлены в сводной таблице 2.

Таблица 2
Сводная таблица динамики развития выносливости в контрольной и экспериментальной группах.

Показатель	Группа	Исходные данные	Итоговые данные	Абсолютный прирост	Относительный прирост
12-мин бег, м	КГ	1835	1921	+86	+4,7%
	ЭГ	1828	2104	+276	+15,1%
Бег 1000 м, с	КГ	314	299	-15	-4,8%
	ЭГ	316	274	-42	-13,3%
Удары по мешку, шт.	КГ	121	138	+17	+14,0%
	ЭГ	119	145	+26	+21,8%
Проба Штанге, с	КГ	28,0	30,5	+2,5	+8,9%
	ЭГ	27,8	33,9	+6,1	+21,9%
Проба Генчи, с	КГ	13,6	15,2	+1,6	+11,8%
	ЭГ	13,6	16,5	+2,9	+21,3%
Индекс Руфье, у.е.	КГ	12,4	10,7	-1,7	-13,7%
	ЭГ	12,7	9,8	-2,9	-22,8%

Примечание: для показателей времени (бег 1000 м) и индекса Руфье «прирост» означает улучшение (снижение времени и индекса).

Анализ показателей общей выносливости. В тесте Купера ЭГ показала выдающийся результат: средний результат увеличился с 1828 м до 2104 м (+15,1%), тогда как в КГ прирост составил лишь 4,7%. Аналогичная тенденция наблюдалась в беге на 1000 м: время в ЭГ сократилось на 13,3%. Это свидетельствует о мощном развитии аэробной производительности и экономизации работы сердечно-сосудистой системы за счет регулярного равномерного бега в сенситивный период.

Анализ показателей специальной выносливости. Количество ударов по мешку за 3 раунда в ЭГ выросло на 21,8% (с 119 до 145 ударов). Особенно

показательной оказалась динамика сохранения темпа: если в КГ снижение количества ударов от первого к третьему раунду составило 22%, то в ЭГ – лишь 8%. Использование специализированных интервальных нагрузок позволило повысить устойчивость к накоплению лактата и развить гликолитическую выносливость, критически важную для поздних раундов боя [3].

Анализ функционального состояния. Наибольший прирост в ЭГ зафиксирован в пробах Штанге (+21,9%) и Генчи (+21,3%). Это указывает на значительное повышение устойчивости центральной нервной системы и мозга к гипоксии, что позволяет боксеру сохранять ясность мышления и координацию в условиях нарастающего утомления. Снижение индекса Руфье на 22,8% (с 12,7 до 9,8 у.е.) доказывает, что сердце юных боксеров ЭГ стало работать более экономично, а процессы восстановления после пиковых нагрузок протекают значительно быстрее. КГ показала лишь незначительную положительную динамику, что характерно для стандартной программы без акцента на специфические адаптационные механизмы.

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу. Разработанная методика развития выносливости, основанная на сочетании интервального метода, круговой тренировки и вариативных аэробных нагрузок с контролем ЧСС, статистически значимо эффективнее традиционной программы подготовки юных боксеров.

Применение данной методики в возрасте 12–14 лет позволяет гармонично развивать как аэробные, так и анаэробные возможности организма, повышать устойчивость к гипоксии и обеспечивать быстрое восстановление сердечно-сосудистой системы. Практическая значимость работы заключается в доступности предложенных средств и их легкой интеграции в стандартный учебно-тренировочный процесс спортивных школ и учреждений дополнительного образования.

Использованные источники

1. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры : учебник для высших учебных заведений физкультурного профиля / Л. П. Матвеев. - 5-е изд. - Москва : Спорт, 2025. - 520 с.
2. Коробков, А. В. Физическое воспитание / А. В. Коробков, В. А. Головин, В. А. Масляков. - Москва, 2003. - 320 с.
3. Черняев, А. А. Методика совершенствования специальной выносливости квалифицированных боксеров на специально-подготовительном этапе / А. А. Черняев, Е. А. Фонарева, Э. Ф. Сафиуллин // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. - 2024. - Т. 19, № 4. - С. 45-51.

УДК 372.862

Дорофеев А.С., к.т.н., доцент
доцент лаборатории сетевых систем
и ИТ инфраструктуры
Иркутский национальный исследовательский
технический университет
Россия, г. Иркутск

БАРЬЕРЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО В ИТ-ОБРАЗОВАНИИ: СИСТЕМНОЕ УПРАВЛЕНИЕ МОТИВАЦИЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация: Переход высшей школы на актуальные редакции ФГОС ВО (3++) обострил проблему формирования универсальных компетенций у обучающихся ИТ-направлений. Существует выраженный барьер реализации стандартов, который вызван прагматическими установками обучающихся и их академическим сопротивлением в отношении дисциплин гуманитарного и естественно-научного циклов. Цель статьи настоящей статьи заключается в попытке обосновать и представить системную трехуровневую модель управления мотивацией обучающихся в ИТ-профиля при изучении непрофильных дисциплин. Исследование опирается на положения теории самодетерминации, концепцию контекстного обучения и методологию геймификации образовательного процесса. Классифицированы ключевые барьеры реализации ФГОС в ИТ-образовании (прагматический, когнитивный, дидактический, психофизиологический). Представлен управленческий инструментарий трансформации учебного процесса через внедрение Agile-спринтов и проектно-игровых технологий.

Ключевые слова: ФГОС ВО 3++, ИТ-образование, управление мотивацией, универсальные компетенции, непрофильные дисциплины, академические барьеры, геймификация, Agile в образовании, контекстное обучение.

Dorofeev A.S., PhD, Associate Professor
associate professor, Laboratory of Network Systems and IT Infrastructure
Irkutsk National Research Technical University
Russia, Irkutsk

BARRIERS TO THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD IN IT EDUCATION: SYSTEM-BASED MOTIVATION MANAGEMENT IN STUDYING NON-CORE DISCIPLINES

Abstract: The transition of higher education to the updated Federal State Educational Standards (FSES HE 3++) has exacerbated the problem of developing universal competencies in IT students. There is a pronounced barrier to the implementation of standards caused by the pragmatic attitudes of students and their academic resistance towards humanities and natural science disciplines. The article aims to scientifically substantiate and present a systemic three-tier model for managing the motivation of IT students when studying non-core disciplines. The study is based on the tenets of self-determination theory, the concept of contextual learning, and the methodology of educational process gamification. The key barriers to the implementation of Federal State Educational Standard of Higher Education in IT education (pragmatic, cognitive, didactic, psychophysiological) are classified. The managerial tools for transforming the educational process through the introduction of Agile sprints and project-game technologies are described in detail, ensuring the interiorization of external academic requirements into internal professional motives.

Keywords: Federal State Educational Standard of Higher Education 3++, IT education, motivation management, universal competencies, non-core disciplines, academic barriers, gamification, Agile in education, contextual learning.

Введение

Модернизация системы высшего образования, закрепленная в актуализированных ФГОС ВО 3++, знаменует собой переход от узкоспециализированной подготовки к формированию системного, гибкого и ценностно-ориентированного мышления выпускников [7]. В рамках укрупненной группы специальностей и направлений подготовки 09.00.00 «Информатика и вычислительная техника» данный подход приобретает особое значение. Основной фокус стандартов направлен на достижение образовательных результатов в виде универсальных компетенций (УК-1 – УК-8), регулирующих способность будущих выпускников осуществлять системный анализ, эффективно коммуницировать в мультидисциплинарных командах и осознавать правовые и этические основы профессиональной деятельности.

Однако системный аудит образовательного ландшафта высшей школы обнажает выраженное научно-педагогическое противоречие: между декларативными требованиями ФГОС ВО к гармоничному развитию

личности и реальными узкопрагматическими установками обучающихся ИТ-профиля. Обучающиеся ИТ-направлений демонстрируют ярко выраженный академический сепаратизм, воспринимая блок непрофильных (гуманитарных и естественно-научных) дисциплин как экономически неэффективное обременение, препятствующее освоению профильных навыков (hard skills). Как справедливо отмечают Е. В. Маюкова и соавторы, в условиях стремительной цифровизации ключевым вызовом для университета становится психологическое благополучие обучающихся и их успешная адаптация к академическим требованиям, напрямую зависящая от характера учебной мотивации [4].

1. Обзор литературы

Проблема структуры и динамики мотивационной сферы обучающихся вузов находится в фокусе внимания отечественной и зарубежной педагогической науки в течение многих десятилетий. Фундаментальные основы исследования учебной мотивации заложены в трудах А. Н. Леонтьева, определявшего деятельность через призму смыслообразующих мотивов [3]. В контексте высшего образования специфика мотивационных факторов подробно изучалась в работах А. А. Реана и В. А. Якунина (в модификации Н. Ц. Бадмаевой), где доказывается доминирующая роль профессиональных и учебно-познавательных мотивов в обеспечении академической успешности [5].

В зарубежной исследовательской традиции наиболее авторитетным инструментом анализа мотивационной вовлеченности выступает теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (Self-Determination Theory, SDT) [10]. Современные метааналитические исследования подтверждают, что именно SDT является наиболее релевантным психологическим подходом при моделировании вовлеченности обучающихся в ИТ-сфере. Теория постулирует, что эффективная интериоризация (переход внешних действий,

навыков и социальных отношений во внутренние структуры психики человека) знаний невозможна без удовлетворения базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности. Нарушение этих принципов при директивном навязывании «непрофильного» контента ведет к преобладанию внешней негативной регуляции, что подтверждается эмпирическими данными исследователей ИТ-факультетов: обучающиеся ИТ-направлений зачастую руководствуются исключительно внешними стимулами (угроза отчисления, формальное получение диплома) при освоении гуманитарного компонента [2]. Для преодоления этой деструкции в современной высшей школе все чаще адаптируются интегративные модели учебной мотивации, такие как модель MUSIC Б. Д. Джонса (B. D. Jones), направленная на создание условий содержательного и прагматического интереса к предмету [9].

Вместе с тем, специфика обучения студентов инженерно-технических и ИТ-специальностей сопряжена со специфическими барьерами, детально классифицированными в трудах А. А. Вербицкого (концепция контекстного обучения) [1], который подчеркивал, что преодоление академического сопротивления возможно только при осваивании абстрактной теории в контексте будущей профессии. В последние годы исследователи феномена цифровой образовательной среды, в частности М. У. Ярычев, указывают на риски цифровой перегрузки обучающихся: колоссальные когнитивные затраты на освоение ИТ-компетенций и непрерывная многозадачность приводят к дефициту ресурсов внимания и, как следствие, к редукции мотивации к предметам, ценность которых неочевидна для обучающегося [6].

Проблема барьеров взаимодействия преподавателей и обучающихся, а также дидактических несоответствий детально исследовалась как в отечественной науке, так и в зарубежных системных обзорах. Анализ барьеров внедрения новых дидактических подходов показывает, что ключевыми препятствиями выступают устаревшие формы ретрансляции

знаний преподавателями непрофильных кафедр, дефицит специализированных педагогических компетенций для работы с цифровым поколением, а также методологическая оторванность содержания программ от профессионального контекста. Как отмечает A. Francom, педагогические убеждения преподавателя и его способность гибко интегрально внедрять современные технологии напрямую определяют вовлеченность обучающихся [8].

Несмотря на обилие исследований, посвященных общим аспектам формирования цифровой культуры и ИКТ-компетенций (работы по ИТ-профилю), вопросы управления мотивацией будущих ИТ-специалистов при освоении ими универсальных гуманитарных компетенций остаются недостаточно разработанными. Наблюдается дефицит системных управленческих моделей, способных интегрально сочетать контекстный, проектный и геймифицированный подходы на административном и содержательном уровнях вуза. Это определяет вектор данного исследования, направленного на научно-методическое обоснование управленческих решений по преодолению барьеров реализации ФГОС ВО в процессе изучения непрофильных дисциплин.

2. Анализ барьеров реализации ФГОС в ИТ-образовании

В ходе исследования была структурирована система барьеров, детерминирующих академическое сопротивление обучающихся ИТ-направлений к освоению универсального компонента стандартов (рис. 1):

1) Прагматический (ценностно-ориентированный) барьер – обучающиеся ИТ-направлений ориентированы на раннее трудоустройство. Они оценивают каждую дисциплину с точки зрения капитализации на рынке труда. Гуманитарные науки воспринимаются ими как экономически неэффективная трата времени.

2) Когнитивно-стилевой барьер – мышление программиста бинарно, дискретно и алгоритмично («код либо компилируется, либо нет»). Сталкиваясь с гуманитарным знанием, где господствует плюрализм мнений, диалектика и отсутствие единственно правильного ответа, будущий ИТ-специалист испытывает когнитивный диссонанс и отторжение.

3) Дидактический (коммуникативный) барьер – проявляется в разрыве между цифровой культурой обучающихся и традиционными методами ретрансляции знаний преподавателями непрофильных кафедр. Классические лекции под диктовку и рефераты воспринимаются ими как архаизм.

4) Психофизиологический барьер (барьер перегрузки) – профильные ИТ-дисциплины (математический анализ, алгоритмы, архитектура систем) требуют колоссального интеллектуального напряжения. Непрофильный предмет в данном случае выступает раздражителем, отнимающим дефицитный когнитивный ресурс.



Рисунок 1 – Система барьеров

3. Системное решение: модель управления мотивацией

Для преодоления указанных барьеров необходим комплексный управленческий подход, реализуемый на трех уровнях образовательной экосистемы вуза (рис. 2).

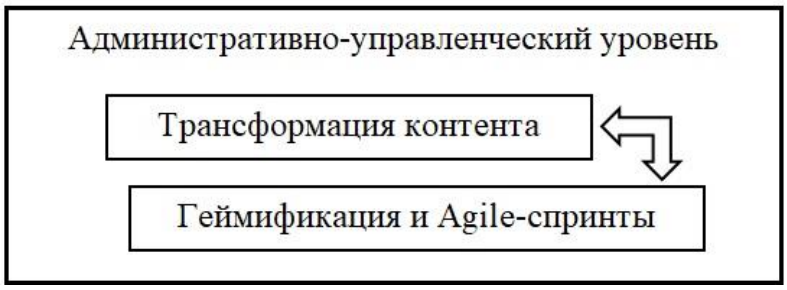


Рисунок 2 – Модель управления мотивацией

3.1. Уровень содержания (Трансформация контента)

Требуется провести реинжиниринг рабочих программ дисциплин (РПД) гуманитарного и естественно-научного цикла на основе принципа профессиональной направленности: например, философия смещается в сторону этики искусственного интеллекта (ИИ) и цифровой онтологии; правоведение фокусируется на ИТ-праве, авторских правах в цифровой среде и смарт-контрактах; экология переориентируется на изучение Green Computing и энергоэффективности дата-центров и т.п.

3.2. Применение технологий геймификации и Agile-спринтов в обучении

Трансформация педагогического процесса на уровне образовательных технологий потребует перехода от репродуктивных моделей к интерактивным, релевантным субкультурным паттернам обучающихся ИТ-направлений. Наиболее эффективным драйвером интериоризации мотивов в данном контексте выступает конвергенция принципов геймификации (Gamification) и гибких методологий управления проектами (Agile/Scrum).

Традиционный семестровый курс непрофильной дисциплины, обладающий отложенной ценностью, детерминирует прокрастинацию. Для преодоления этого барьера РПД декомпозируется на короткие учебные спринты длительностью в 3–4 недели. Каждый спринт представляет собой завершенный логический модуль, включающий Спринт-бэклог (Sprint Backlog) с дифференцированными задачами, распределение обучающихся в командные Scrum-группы по 4–5 человек с ролями (Product Owner, Scrum

Master, Developer) и Ревью спринта (Sprint Review) в формате публичной защиты промежуточных результатов.

Механики геймификации базируются на переводе традиционной балльно-рейтинговой системы вуза на язык понятных цифровому поколению игровых метафор: динамическая система начисления опыта (XP вместо оценок), система жестких и мягких дедлайнов (Burn-down Chart) и альтернативные формы отчетности через проектный аутсорсинг (замена рефератов созданием реального цифрового артефакта, например чат-бота или веб-ресурса для гуманитарной сферы).

3.3. Административно-управленческий уровень

Данный уровень включает кадровую фасилитацию (организацию программ повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава общеобразовательных кафедр с целью ознакомления со спецификой ИТ-сферы) и создание гибких элективных траекторий для удовлетворения базовой потребности обучающихся в автономии.

4. Опросный инструментарий исследования

Для проведения эмпирического этапа исследования предлагается следующий шаблон специализированного опросного листа (рис. 3.).

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ

Блок 1. Паспортная часть

1. Курс обучения: _____
2. Направление подготовки (код): _____

Блок 2. Оценка барьеров (Шкала 1-5, где 1 – полностью не согласен, 5 – полностью согласен) _____.

3. Считаю, что изучение гуманитарных предметов никак не поможет при поиске работы и прохождении ИТ-собеседований_____.
4. Тратить время на непрофильные дисциплины неэффективно, лучше бы эти часы отдали под практику _____.
5. Мне сложно учить дисциплины без четких алгоритмов и единственно правильного ответа_____.
6. Гуманитарные науки кажутся излишне абстрактными («водой») _____.
7. Формат преподавания непрофильных дисциплин кажется устаревшим_____.
8. Преподаватели общеобразовательных кафедр плохо понимают специфику ИТ-сферы_____.
9. Нагрузка по профильным ИТ-предметам настолько высока, что на непрофильные дисциплины нет сил и времени_____.

Рисунок 3 – Шаблон опросного листа (примерный)

Вопросы 3-4 определяют прагматический барьер, 5-6 – когнитивный, 7-8 – дидактический, вопрос 9 – психофизиологический барьер.

5. Результаты исследования

В анкетировании приняли участие N=84 обучающихся 2–3 курсов бакалавриата ИТ-направлений. На первом (констатирующем) этапе оценивался исходный уровень барьеров (таблица 1).

Таблица 1. Выраженность барьеров реализации ФГОС у ИТ-обучающихся (до внедрения модели)

Наименование шкалы барьера	Среднее значение (M)	Стандартное отклонение (σ)	Доля обучающихся с высоким уровнем барьера (%)
Прагматический барьер	4,42	0,61	82,6%
Дидактический барьер	4,15	0,73	74,1%
Когнитивно-стилевой барьер	3,88	0,82	61,4%
Психофизиологический барьер	3,65	0,91	53,8%

В ходе дальнейшего исследования предполагается наблюдение снижения дидактического барьера. Переход на Scrum-технологии и прозрачную шкалу накопления опыта (XP) должны нивелировать отторжение формата преподавания. Снижение прагматического барьера будет обусловлено смещением «мотива на цель» посредством проектного аутсорсинга. При этом за счет изменения вектора мотивации (психофизиологический барьер) нагрузка перестанет восприниматься как деструктивный раздражитель. Предстоящее исследование после внедрения предлагаемой модели и методики докажет или опровергнет выдвинутую гипотезу.

Заключение

Анализ барьеров реализации ФГОС ВО показывает, что традиционная репрессивно-директивная модель обучения в ИТ-образовании исчерпала свой ресурс. Системное решение проблемы лежит в плоскости управленческой трансформации мотивационной среды. Интеграция контекстного подхода А.А. Вербицкого и педагогического проектирования междисциплинарных ИТ-продуктов на базе Agile-спринтов позволяет превратить изучение непрофильных дисциплин из фактора раздражения в мощный инструмент капитализации soft skills.

Использованные источники

1. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования. – М.: МПГУ, 2017. – 268 с.
2. Деси Э. Л., Райан Р. М. Самодетерминация и внутренняя мотивация в поведении человека // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 5. – С. 115-121.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия,2005. – 352 с.
4. Маюкова Е. В., Козловская Т. Н., Шестакова Е. В. Психологическое благополучие и мотивация студентов вуза в условиях цифровизации образования // Вестник университета. – 2023. – № 4. – С. 182-189.

5. Реан А. А., Якунин В. А. Методика изучения мотивации обучения в вузе / Модификация Н. Ц. Бадмаевой // Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. – Улан-Удэ, 2004. – С. 151-154.
6. Ярычев М. У. Цифровая перегрузка обучающихся в современных условиях высшего образования: риски и пути преодоления // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 3-1. – С. 244-252.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника: Приказ Минобрнауки России от 19.09.2017 №929 [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru (дата обращения: 05.09.2026).
8. Francom A. S. Barriers to technology integration: A time-series analysis of teacher beliefs and practices // Computers & Education. – 2020. – Vol. 143. – Art. 103683.
9. Jones B. D. Motivating students to engage in learning: The MUSIC Model of Academic Motivation // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. – 2009. – Vol. 21, No. 2. – P. 272-285.
10. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, and practices // Contemporary Educational Psychology. – 2020. – Vol. 61. – Art. 101860.

УДК 7.012:005.334:37

Дыдыкин И.О.
заведующий лабораторией
НОЦ «Сибирский центр промышленного дизайна и прототипирования»
Национальный исследовательский Томский государственный университет
Россия, г. Томск
старший преподаватель
Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина
Россия, г. Москва

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОМЫШЛЕННОМ ДИЗАЙНЕ НА ОСНОВЕ ПЯТИЭЛЕМЕНТНОЙ МОДЕЛИ СИСТЕМАТИЗАЦИИ КРЕАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: В статье рассматривается применение авторской пятиэлементной модели систематизации креативной деятельности для организации образовательного процесса в промышленном дизайне. Модель включает элементы «Процессы проекта», «Триггеры проекта», «Внешние ресурсы», «Внутренние ресурсы» и «Пост-проект» и фокусируется на управляющих и вспомогательных процессах, намеренно исключая универсализацию собственно творческих этапов. Новизна педагогической интерпретации модели заключается в рассмотрении «теневых сторон» проектной деятельности как образовательных рисков, в интеграции материальных и нематериальных ресурсов учебно-проектной среды, а также в усилении постпроектной рефлексии как механизма формирования профессиональной зрелости. Показано, что модель может выступать каркасом проектирования учебных модулей, сопровождения проектных команд, диагностики затруднений и оценки образовательных результатов. Приведены примеры апробации в индустриально-образовательных и академических форматах.

Ключевые слова: образовательный процесс, промышленный дизайн, пятиэлементная модель, систематизация креативной деятельности, теневые образы, проектное обучение, профессиональные компетенции, рефлексия, пост-проект.

Dydykin I.O.
head of the Laboratory
REC "Siberian Centre for Industrial Design and Prototyping"
National Research Tomsk State University
Russia, Tomsk
senior lecturer
Kosygin Russian State University
Russia, Moscow

ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN INDUSTRIAL DESIGN BASED ON A FIVE-ELEMENT MODEL FOR SYSTEMATIZING CREATIVE ACTIVITY

Abstract: The article examines the application of the author's five-element model for systematizing creative activity to the organization of the educational process in industrial design. The model comprises the elements "Project Processes", "Project Triggers", "External Resources", "Internal Resources" and "Post-Project" and focuses on management and supporting processes, deliberately avoiding the universalization of the creative stages proper. The novelty of the pedagogical interpretation of the model lies in treating the "shadow sides" of project activity as educational risks, in integrating the tangible and intangible resources of the learning and project environment, and in strengthening post-project reflection as a mechanism for developing professional maturity. It is shown that the model can serve as a framework for designing course modules, supporting project teams, diagnosing difficulties and assessing learning outcomes. Examples of the model's testing in industry-education and academic formats are given.

Keywords: educational process, industrial design, five-element model, systematization of creative activity, shadow images, project-based learning, professional competencies, reflection, post-project.

Введение

Современный промышленный дизайн развивается в условиях цифровизации, ускорения производственных циклов, роста междисциплинарности и усиления требований к качеству проектных решений. В постиндустриальную эпоху креативные индустрии становятся одним из драйверов глобального развития: по данным ЮНЕСКО и ОЭСР, их вклад в мировой ВВП достигает 3–5%, а в развитых странах – 5–10%. В Российской Федерации принятие Федерального закона № 330-ФЗ «О развитии

креативных (творческих) индустрий в РФ» в 2024 г. [5] закрепило государственное признание сектора, вклад которого в ВВП страны уже составляет 4,87%, с целью достижения 6% к 2030 году.

Промышленный дизайн занимает в этой системе особое место. Согласно определениям Всемирной организации дизайна и Агентства стратегических инициатив [7; 8], он выступает не только прикладной творческой индустрией, но трансдисциплинарной профессией, связывающей искусство, технологию, производство и бизнес. Объём мирового рынка промышленного дизайна в 2025 году оценивался в 45–47 млрд долларов США, что подтверждает устойчивый спрос на квалифицированные дизайн-решения.

В связи с этим меняются требования к подготовке дизайнеров. Качество проектного результата определяется не только уровнем художественно-проектного решения, но и способностью выстраивать целостную структуру проектной деятельности, учитывать ограничения, управлять взаимодействием участников и сопровождающими факторами. Для образовательного процесса это означает необходимость перехода от фрагментарного освоения отдельных дисциплин к организации целостной учебно-проектной деятельности, в которой студент видит не только этапы создания продукта, но и управленческий, ресурсный, коммуникативный и рефлексивный контекст [4].

Актуальность статьи обусловлена необходимостью педагогического осмысления креативной деятельности в промышленном дизайне как сложной многокомпонентной системы и разработки подхода к организации образовательного процесса, учитывающего не только творческие этапы проектирования, но и совокупность сопровождающих факторов, влияющих на реализацию проектного замысла и качество подготовки выпускника.

Цель статьи – обосновать применение пятиэлементной модели систематизации креативной деятельности как основы организации

образовательного процесса в промышленном дизайне, показать её структуру, алгоритм внедрения и образовательные эффекты.

Существующие модели и методики проектирования в контексте образования

В практике промышленного дизайна и дизайн-образовании накоплен значительный методический опыт. Одним из наиболее известных подходов является теория решения изобретательских задач Г.С. Альтшуллера [1]. Она опирается на объективные законы развития систем, алгоритм решения изобретательских задач, 40 приёмов разрешения противоречий и вепольный анализ. Сильными сторонами ТРИЗ являются управляемость, универсальность и прогностическая сила; ограничениями – сложность освоения и необходимость высокой квалификации. В образовательном процессе ТРИЗ может использоваться как инструмент развития системного и изобретательского мышления, однако требует адаптации к уровню подготовки студентов.

Второй подход – системный подход и его реализация в отечественных «дизайн-программах» ВНИИТЭ 1970–1980-х гг. [2]. В них выделялись проблемно-целевой, концептуальный, организационный и проектный блоки. Эффективность подхода была показана, в частности, на примере программы «Союзэлектроприбор», однако ограниченное распространение было связано с бюрократизацией, идеологизацией и абстрактностью. Для современного образования ценность системного подхода заключается в возможности формировать у студентов целостное представление о проекте как системе взаимосвязанных решений, ограничений и последствий.

Третий подход – методология «Двойной бриллиант» Британского совета по дизайну [6], включающая этапы Discover – Define – Develop – Deliver и чередование дивергентного и конвергентного мышления. Схема универсальна для оценки типа проекта, фокусировки команды и

формирования стратегии. В обучении она помогает структурировать проектную работу и объяснять логику перехода от исследования к реализации.

При этом все три подхода, не противореча друг другу, но недостаточно учитывают «теневые стороны» деятельности: ресурсные ограничения, психологическое состояние участников, юридические риски, конфликты, постпроектную рефлексию. В образовательном процессе эти факторы часто остаются вне явного педагогического внимания, хотя именно они определяют устойчивость проектной работы и готовность выпускника к профессиональной деятельности. Разработанная в рамках данного исследования авторская пятиэлементная модель развивает предшествующие подходы и позволяет систематизировать различные аспекты креативной деятельности в схему, удобную для применения в обучении.

Пятиэлементная модель как каркас организации образовательного процесса

Модель включает пять взаимосвязанных элементов: «Процессы проекта», «Триггеры проекта», «Внешние ресурсы», «Внутренние ресурсы», «Пост-проект». Каждый элемент детализирован через аспекты, включающие краткое описание, «теневой образ» – риски и негативные проявления при непроработке – и ключевые слова для самостоятельного изучения.

Модель намеренно исключает этапы собственно креативного проектирования – исследование, генерацию идей, формирование концепции, прототипирование, тестирование и т.п., поскольку их содержание и последовательность специфичны для каждой индустрии и образовательной программы. Вместо этого фокус сделан на управляющих и вспомогательных процессах, обеспечивающих поддержку, контроль, координацию, усиление и устойчивость проекта. Для педагогики это принципиально важно: модель не

подменяет предметное содержание дизайн-образования, а создаёт рамку, в которую это содержание может быть встроено.

1. «Процессы проекта» в образовательной организации. Элемент охватывает организационно-управленческие аспекты учебно-проектной деятельности: оперативное управление – мониторинг, координацию, дисциплину, создание рабочего климата; стратегию и планирование – разработку дорожной карты проекта, ранжирование этапов, финансовый контроль; коммуникацию, партнёрство и командообразование – поиск талантов, согласование целей, выстраивание деловых отношений; организационно-юридический аспект – договоры, NDA, техническое задание, патентование; деловой этикет – нормы поведения, ответственность, уважение. В образовательном контексте эти аспекты становятся содержанием формируемых компетенций: студент учится не только проектировать, но и организовывать работу, распределять роли, соблюдать сроки и этические нормы. Теневые образы – хаос, срыв сроков, недостижение результата, отсутствие стратегии, недопонимание, рассогласование действий, потеря ресурсов, незащищённость интеллектуальной собственности, конфликты и ухудшение имиджа – рассматриваются как педагогические риски, которые необходимо диагностировать и предупреждать.

2. «Триггеры проекта» как факторы образовательного риска. Триггеры – это события и факторы, способные нарушить или остановить ход проекта: время (сроки, дедлайны, протяжённость); преграда, препятствие (запреты, санкции, усталость, выгорание); изменения требований заказчика (корректировка ТЗ и формата взаимодействия); конфликт; форс-мажор; уход заказчика; ошибка, ошибки. В обучении эти факторы особенно значимы, поскольку студенты часто впервые сталкиваются с реальными ограничениями. Теневые образы – потеря темпа, стресс и снижение креативности, импульсивные действия, невозвратные потери ресурсов, срыв

сроков и бюджета, снижение продуктивности, увольнения ключевых экспертов, необходимость остановки проекта, финансовые и репутационные потери, шаблонность решений из-за страха ошибок – позволяют преподавателю проектировать буферы, сценарии поддержки и рефлексивные паузы. Работа с триггерами требует превентивного планирования и создания условий для безопасной ошибки, без которой невозможно профессиональное становление.

3. «Внешние ресурсы» учебно-проектной среды. Элемент объединяет активы вне личности участника: финансовые ресурсы – денежные средства, гранты, инвестиции; материальные ресурсы – оборудование, ПО, инфраструктура; наставника, эксперта – помощь при недостатке компетенций; базу контактов – личную сеть, партнёров, единомышленников; окружающую среду – условия жизни, работы, городскую инфраструктуру; мастерство – явные знания, навыки, подтверждённые сертификатами. Для организации образовательного процесса это означает необходимость проектирования насыщенной среды: мастерских, лабораторий, профессионального ПО, доступа к экспертам и индустриальным партнёрам. Теневые стороны – задержки финансирования и компромиссное качество, увеличение затрат, зависимость от экспертов и трансляция устаревших знаний, ограничение возможностей при работе в одиночку, негативное влияние среды на настроение и здоровье, снижение производительности и невозможность саморазвития – должны учитываться при планировании учебных модулей и партнёрств.

4. «Внутренние ресурсы» студента и преподавателя. Элемент включает субъектные характеристики участников: рабочий тонус – физическое, умственное, психологическое состояние; самообразование – самостоятельное получение знаний; адаптивность, гибкость – способность перестраиваться в условиях неопределённости; личный опыт – уникальный

набор переживаний и знаний; опыт предыдущих поколений, наследие – артефакты, принципы, традиции; возможность – осознанно создаваемый ресурс, способность видеть потенциал; мотивацию и вдохновение – внутреннюю движущую силу и состояние душевного подъёма [3]. В образовательном процессе эти аспекты определяют устойчивость студента к проектной нагрузке и его готовность к самостоятельной работе. Теневые образы – апатия, застой, выгорание, инфляция компетенций, потеря востребованности, конфликты, упущенные возможности, самоповторение, субъективность, стагнация, отсечение знаний при игнорировании наследия и потеря стиля при чрезмерном увлечении им, внутренние барьеры (неуверенность, страх риска, перфекционизм), тревожность в ситуации соперничества, провал при опоре только на вдохновение – требуют педагогического сопровождения, развития рефлексии и навыков саморегуляции.

5. «Пост-проект» как образовательный результат и рефлексивная практика. Элемент ориентирован на долгосрочные эффекты и формирование имиджа: репутацию, известность, рефлексию, представление и презентацию результатов, популяризацию. В образовании пост-проект выполняет особую функцию: именно здесь происходит превращение проектного опыта в профессиональное знание. Рефлексия позволяет студенту проанализировать этапы работы, выявить ошибки и определить зоны роста; презентация формирует навыки публичной защиты и продвижения; портфолио и участие в конкурсах создают предпосылки для профессиональной идентичности. Теневые образы – потеря клиентов, партнёров, инвестиций; сложность поиска и заказа неизвестному специалисту; повторение ошибок и страх перед неудачей; введение в заблуждение и отсутствие поддержки; вакуум, отсутствие обратной связи, устаревание – показывают, что без

организованной постпроектной работы образовательный результат остаётся неполным.

Алгоритм внедрения модели в образовательный процесс

Для организации образовательного процесса может быть использован пятиэтапный алгоритм. Первый этап – идентификация: документирование текущего состояния аспектов в конкретной дисциплине, модуле или проекте. Второй – анализ: оценка эффективности, выявление «теневых сторон» и образовательных рисков. Третий – моделирование: поиск решений, адаптация аспектов модели к уровню студентов и задачам программы, тестирование. Четвёртый – внедрение: реализация усиленного аспекта, проработка триггеров, распределение ролей преподавателя, наставника и студента. Пятый – мониторинг: системный контроль, сбор обратной связи и актуализация данных. Модель носит прикладной характер и служит гибкой основой для построения индивидуальных и командных образовательных стратегий, переводя креативную деятельность из хаотичного состояния в прогнозируемую структуру.

Апробация модели в образовательной практике

Модель апробирована в ряде образовательных и индустриально-образовательных форматов. В Британской высшей школе дизайна в Москве автор выступал преподавателем и куратором: проработаны все аспекты процесса проекта, триггеры (время, конфликты, форс-мажоры), внешние ресурсы (мастерские, эксперты, среда ARTPLAY), пост-проект (рефлексия, репутация). В НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге в рамках арт-практики по предметному дизайну для студентов-коммуникационщиков была создана стратегия обучения, преодолены препятствия, связанные с выгоранием, за счёт планирования и внутренней адаптивности. В Сибирском федеральном университете в Красноярске реализован онлайн-курс из 24 видеолекций, где автор выступил методологом и наставником; триггер «изменение требований

заказчика» потребовал усиления коммуникации, а пост-проектная рефлексия позволила систематизировать опыт. В РГУ им. А.Н. Косыгина в Москве в магистерской программе «Управление бизнес-проектами в креативных индустриях» в онлайн-формате особое внимание уделено оперативному управлению, командообразованию, использованию контактов и презентационных навыков. В Институте развития профессионального образования реализована программа повышения квалификации преподавателей СПО по промышленному дизайну с акцентом на мастерство, привлечение экспертов-практиков и материальные ресурсы.

Кроме того, модель апробирована в индустриально-образовательных проектных форматах. На федеральном конкурсе «Дизайн Молодых / Young Design» в Санкт-Петербурге автор выступал экспертом-наставником; была выявлена роль делового этикета, медиации конфликтов и возможностей для молодых дизайнеров. В арт-школе дизайна кроссовок YEA 2098 в Крыму («Таврида.АРТ») был проведён пятидневный интенсив с 39 участниками; ключевыми аспектами стали оперативное управление, стратегическое планирование, привлечение экспертов-производственников, поддержание рабочего тонуса и адаптивность. Пост-проект получил международную награду MUSE Creative Awards 2024. В проектной сессии для Объединённого института ядерных исследований (ОИЯИ, «Росатом», Дубна) 32 молодых учёных разрабатывали пульты управления; была показана эффективность чёткой координации, рефлексии и сочетания дизайн-мышления с научным подходом. Результаты отмечены наградами MUSE Creative Awards 2025 и International Architecture & Design Awards 2026.

Три индустриально-образовательных кейса объединяет общая цель – интеграция промышленного дизайна в образовательные форматы для разных аудиторий: студентов, молодых дизайнеров, учёных «Росатома». Они показывают, что пятиэлементная модель эффективна не только в

коммерческих, но и в педагогических и просветительских форматах. Она позволяет превратить ограничения – короткие сроки, разный уровень подготовки – в ресурс для профессионального роста и создания реальных продуктов: от велосипедов и кроссовок до концептуальных пультов управления инженеров атомной отрасли.

Заключение

Пятиэлементная модель систематизации креативной деятельности может рассматриваться как основа организации образовательного процесса в промышленном дизайне. Она позволяет преобразовать креативную деятельность в устойчивую структуру, повысить конкурентоспособность дизайн-проектов и обеспечить качество конечного продукта, а в педагогическом контексте – сформировать системное мышление, проектную дисциплину, навыки коммуникации, риск-менеджмента и рефлексии. Модель способствует накоплению воспроизводимого опыта и создаёт устойчивую среду для подготовки дизайнеров и смежных специалистов, соединяя академическое знание с реальными запросами индустрии – от формирования прикладных навыков у студентов до развития предпринимательских компетенций у магистрантов.

Эффективность модели косвенно подтверждена высокими наградами международных конкурсов и премий: iF Design Award, A'Design Award, MUSE Creative Awards (2024, 2025, 2026 – Platinum, Gold, Silver), International Design Awards 2025 (Gold Winner), European Product Design Award (2024, 2025 – Top Design Winner, Design Winner), International Architecture & Design Awards 2024, 2026 (Platinum), а также повторной контрактацией с заказчиками. Внедрение модели в индустриальных проектах способствовало снижению рисков и повышению качества конечного продукта, в образовательных программах – повышению практической подготовки студентов.

Ключевая ценность модели для образования – не создание принципиально новых инструментов, а систематизация и интеграция существующих практик, что позволяет перевести креативную деятельность из хаотичного состояния в прогнозируемую структуру действий и организовать образовательный процесс как последовательное, осознанное и рефлексивное освоение профессиональной деятельности.

Исследование выполнено при поддержке Программы развития Томского государственного университета (Приоритет-2030).

Использованные источники

1. Альтшуллер Г.С. Алгоритм изобретения. – М.: Московский рабочий, 1973. – 296 с.
2. Быстрова Т.Ю. Системный метод в дизайне: становление российской версии // Академический вестник УралНИИпроект РААСН. – 2021. – № 2 (49). – С. 46–52.
3. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
4. Третьяк Е.Б. Менеджмент в креативной индустрии: учебник. – М.: Московский политехнический университет, 2020.
5. Федеральный закон от 08.08.2024 № 330-ФЗ «О развитии креативных (творческих) индустрий в Российской Федерации».
6. Design Council. Framework for Innovation // Design Council : website. URL: https://www.designcouncil.org.uk/our-resources/framework-for-innovation (дата обращения: 02.03.2026).
7. World Design Organization. Definition of Industrial Design. – URL: https://wdo.org (дата обращения: 02.03.2026).
8. Агентство стратегических инициатив. Креативные индустрии: направления развития. – URL: https://asi.ru (дата обращения: 02.03.2026).

Искакова А.Е.
учитель начальных классов
КГУ «Средняя школа имени Н. Алдабергенова»
Республика Казахстан, с. Балпык би

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕТСКОГО БУЛЛИНГА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена теоретико-методическому обоснованию проблемы профилактики и преодоления школьного буллинга в начальных классах общеобразовательных учреждений Республики Казахстан. Актуальность исследования обусловлена стратегической необходимостью формирования безопасной образовательной среды в контексте реализации Единой программы воспитания «Біртұтас тәрбие» и выраженным дефицитом конкретных технологических алгоритмов для практикующих педагогов. В работе осуществлена систематизация процесса деструктивного взаимодействия в ученическом коллективе посредством выделения четырех последовательных этапов развития травли. Автор предлагает комплексную модель превентивной деятельности учителя начальных классов, объединяющую инструменты раннего социометрического мониторинга, стоп-сигналы экстренного реагирования и бесконфликтные протоколы взаимодействия с родительской общественностью. Предложенный подход позволяет осуществить переход от интуитивного кризисного реагирования к опережающему управлению микроклиматом класса.

Ключевые слова: школьный буллинг, начальные классы, методика работы учителя, безопасная образовательная среда, Единая программа воспитания, профилактика травли.

Iskakova A.E.
primary school teacher
KSU Secondary School named after N. Aldabergenov
Republic of Kazakhstan, Balpyk Bi Village

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE PREVENTION OF CHILDREN'S BULLYING IN MODERN SCHOOLS.

Abstract. The article addresses the theoretical and methodological framework of preventing and mitigating school bullying within the primary educational context of the Republic of Kazakhstan. The relevance of this study is driven by the urgent need to establish a safe educational environment aligned with the national Unified Education Program ("Birtutas Tarbie") amidst a notable shortage of actionable, structured methodologies for primary school educators.

This paper systematizes the phenomenon of school victimization by analyzing the four sequential stages of bullying development within student collectives. To address this issue, the author designs a comprehensive pedagogical action framework specifically tailored for primary school teachers. This framework integrates proactive monitoring algorithms, immediate behavioral stop-signals, and structured, non-emotional protocols for parental engagement. The study shifts the focus from intuitive crisis management to preventative, systematic management of the classroom microclimate.

Keywords: school bullying, primary school, pedagogical methodology, safe educational environment, Unified Education Program, bullying prevention.

Введение

Феномен школьного буллинга на современном этапе развития системы образования остается одним из наиболее деструктивных и социально острых вызовов, находящихся на стыке педагогики, психологии и социологии. Психологическая безопасность образовательного пространства выступает базовым предиктором успешной социализации, академической успеваемости и гармоничного развития личности учащихся, особенно в младшем школьном возрасте. Вместе с тем, анализ реальной образовательной практики обнаруживает ряд глубоких системных противоречий:

-между объективной потребностью общества и государства в педагогах, способных транслировать ценности безопасной среды, и отсутствием стандартизированных операциональных алгоритмов действий учителя при выявлении фактов деструктивного поведения;

-между необходимостью ранней диагностики групповой виктимизации на начальных стадиях и недостаточным уровнем развития специализированных антибуллинговых компетенций у практикующих классных руководителей;

-между масштабным массивом теоретических исследований природы агрессии и выраженным дефицитом прикладных технологий, адаптированных под специфику ежедневной профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Следовательно, теоретическая и технологическая разработка превентивных педагогических механизмов противодействия травле является критически важной задачей для современной общеобразовательной школы.

Научная новизна и практическая значимость исследования

Практическая значимость исследования заключается в разработке структурированного методического инструментария и пошаговых алгоритмов, которые могут быть непосредственно интегрированы в практику работы классных руководителей, а также использованы в системе повышения квалификации педагогических кадров для развития их антибуллинговой компетентности.

Научная новизна работы заключается в комплексной теоретико-методической систематизации современных подходов к проблеме ранней виктимизации и в разработке авторской четырехэтапной модели превентивной деятельности педагога. Данная модель концептуально интегрирована с целевыми ориентирами Единой программы воспитания Республики Казахстан «Біртұтас тәрбие» и связывает в единую систему раннюю диагностику, инструменты экстренной остановки насилия и протоколы бесконфликтного семейного взаимодействия.

Этапы развития травли в ученическом коллективе

Процесс формирования и эскалации буллинга внутри класса редко носит спонтанный характер; он представляет собой закономерную динамику трансформации групповых связей. В рамках педагогического моделирования процесс развития травли принято разделять на четыре последовательных этапа:

1. **Возникновение латентной напряженности и поиск «мишени».** На этой стадии формируется деструктивный лидер («агрессор»), стремящийся к доминированию и девиантному самоутверждению среди сверстников.

Происходит сканирование коллектива и выбор потенциальной жертвы по критериям уязвимости или инаковости.

2. **Первичное столкновение и фиксация роли.** Нападки и акты психологического давления приобретают регулярный, систематический характер. Агрессия локализуется и направляется строго на одного и того же ребенка, утверждаются роли «жертвы» и «преследователя».

3. **Систематическая разноплановая травля.** Агрессивные поведенческие паттерны кристаллизуются и становятся привычной нормой социального взаимодействия внутри коллектива. Травля расширяет свои формы, включая вербальный прессинг, социальную изоляцию, экономическое давление и элементы кибербуллинга.

4. **Институционализация буллинга.** На финальном этапе деструктивное поведение становится неотъемлемым элементом жизнедеятельности класса. Под влиянием конформизма и страха оказаться на месте жертвы пассивное большинство учеников принимает позицию агрессора, вовлекаясь в процессы преследования.

Важно подчеркнуть, что объектом буллинга может стать абсолютно любой ребенок, независимо от социально-экономического благополучия семьи, степени родительской заботы или уровня интеллектуального развития. При этом негативные последствия школьной травли разрушительны для всех её участников. Жертвы подвергаются риску пролонгированных депрессивных состояний, психосоматических расстройств и суицидальных тенденций. Агрессоры демонстрируют деградацию учебной мотивации, закрепляют криминальные наклонности и деформируют учебно-воспитательный процесс, вынуждая педагога тратить ресурс на дисциплинарный контроль вместо трансляции знаний. Таким образом, педагогическая помощь должна быть адресована всей системе связей в классе.

Четырехэтапная модель деятельности учителя начальных классов

Для минимизации указанных рисков предлагается прикладная четырехэтапная модель деятельности педагога, направленная на упреждение и преодоление явлений виктимизации:

Этап 1. Систематический мониторинг. Целью данного этапа является обнаружение скрытых маркеров зарождения микрогруппового отторжения. Рекомендуется проводить ежечетвертную диагностику с использованием модифицированной методики «Социометрия для младших школьников», позволяющей визуализировать статус «отверженных» детей. Параллельно организуется совместная разработка «Правил класса» в рамках интерактивных классных часов, где учащиеся выступают соавторами поведенческих норм и принимают на себя ответственность за их соблюдение.

Этап 2. Экстренное реагирование. Цель -немедленная интервенция и пресечение факта насилия в режиме «здесь и сейчас». Любое проявление микроагрессии, даже транслируемое в игровой или шутливой форме, должно жестко купироваться педагогом. Учитель применяет директивный, но эмоционально нейтральный стоп-сигнал, четко артикулируя позицию: *«Стоп! В нашем классе подобное поведение абсолютно недопустимо. Оно прямо нарушает наши правила. Прекрати сейчас же»*.

Этап 3. Институциональное урегулирование. Цель заключается в привлечении системных ресурсов образовательной организации. Данный этап предполагает проведение дифференцированных индивидуальных бесед со всеми участниками инцидента, подключение школьной психологической службы, медиаторов и информирование администрации для выработки консолидированной педагогической позиции.

Этап 4. Адресная работа с родителями. Цель — стабилизация результатов и консолидация усилий семьи и школы. Взаимодействие с родителями пострадавшего ребенка и ребенка-инициатора травли реализуется

строго в раздельном формате. Общение выстраивается исключительно с позиции верифицированных фактов, без эмоциональных обвинений, с выработкой единого плана коррекционных действий.

В рамках Единой программы воспитания данная модель подкрепляется реализацией региональных антибуллинговых практик, таких как программа *DosBolLike*. Педагогу рекомендуется внедрение цикла тематических классных часов (*«Как хорошо, что я такой, какой я есть!»*, *«Ты и я - мы друзья!»*), дополненных совместным просмотром и рефлексивным обсуждением анимационных материалов, ориентированных на развитие эмпатии, взаимовыручки и толерантности.

Заключение и перспективы дальнейших исследований

Внедрение предложенного комплексного технологического подхода в практику современной школы обеспечивает достижение следующих результатов:

формирование устойчивой зоны психологического комфорта и защищенности для каждого обучающегося;

деконструкция феномена «пассивного наблюдателя» через стимулирование учащихся к открытому выражению несогласия с насилием;

реканализация лидерского потенциала деструктивных лидеров в конструктивное, социально одобряемое русло;

минимизация профессионального стресса педагога за счет перехода от реактивного интуитивного поведения к системному опережающему управлению микроклиматом класса.

Перспективы дальнейших изысканий в рамках данной проблематики связаны с разработкой специализированных программ психолого-педагогической поддержки родителей, чьи дети оказались вовлечены в деструктивные отношения в позициях как жертв, так и инициаторов буллинга.

Использованные источники

1. Алексеева Л. С. Методическое пособие по предотвращению насилия в ученических коллективах. — М.: Просвещение, 2019. — 142 с.
2. Баранов А. А., Рожина С. В. Психологический анализ школьного буллинга: сущность и структура явления // Педагогика. — 2020. — № 3. — С. 54–61.
3. Волкова Е. Н. Современные подходы к профилактике буллинга в школе // Психологическая наука и образование. — 2021. — Т. 26, № 3. — С. 71–82.
4. Глазман О. Л. Психологические особенности участников школьного буллинга // Вопросы психологии. — 2018. — № 4. — С. 15–25.
5. Единая программа воспитания «Біртұтас тәрбие» в организациях образования Республики Казахстан: методические рекомендации / Министерство просвещения РК. — Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2023. — 48 с.
6. Салмивалли К. Профилактика буллинга на основе доказательного подхода: уроки программы KiVa // Международный журнал поведенческого развития. — 2020. — Т. 44, № 6. — С. 565–572.

УДК 004.02:004.5:004.9

Кан С.В.
студент магистратуры 1-го курса
Московский педагогический
государственный университет
Россия, г. Москва
Рябова М.Э., д.ф.н.
профессор
Московский педагогический
государственный университет
Россия, г. Москва

ВОСПИТАНИЕ ПОСЛЕ ПОСТПРАВДЫ: КАК УЧИТЬ РАЗЛИЧАТЬ СМЫСЛ И ИНФОРМАЦИОННЫЙ ШУМ

Аннотация. В статье рассматривается воспитательный аспект образования в условиях постправды, когда доступ к информации перестаёт быть дефицитом, а способность различать смысл и информационный шум становится ключевой компетенцией. Обосновывается, что ответом должно стать не только развитие критического мышления и медиаграмотности, но и целенаправленное воспитание личной ответственности за истину, совести и субъектной позиции учащегося. Приводятся конкретные педагогические форматы – доказательное повествование, дебаты, образовательный квест, системная работа по медиаобразованию. Делается вывод, что воспитание в эпоху постправды – это движение от «защиты от манипуляций» к формированию самостоятельного, ответственного и критически мыслящего человека.

Ключевые слова: постправда, информационный шум, медиаграмотность, критическое мышление, воспитание, информационная безопасность, субъектность, фактчекинг.

Kan S.V.
1st-year master's student
Moscow Pedagogical State University
Russia, Moscow
Ryabova M.E., Doctor of Philosophical Sciences
professor
Moscow Pedagogical State University
Russia, Moscow

RAISING CHILDREN IN THE POST-TRUTH ERA: HOW TO TEACH THEM TO DISCRIMINATE BETWEEN MEANING AND INFORMATIONAL NOISE

Annotation. The article examines the educational aspect of education in the context of post-truth, when access to information ceases to be a scarce resource, and the ability to distinguish meaning from information noise becomes a key competence. It is substantiated that the response should involve not only the development of critical thinking and media literacy, but also the purposeful fostering of personal responsibility for truth, conscience, and the student's active stance. Specific pedagogical formats are presented — evidence-based narration, debates, an educational quest, and systematic work on media education. It is concluded that education in the era of post-truth is a movement from "protection from manipulation" to the formation of an independent, responsible, and critically thinking person.

Keywords: post-truth, information noise, media literacy, critical thinking, education, information security, subjectivity, fact-checking.

Постправда – ситуация, в которой факты оказываются менее значимыми, чем эмоции и групповая солидарность. Для образования содержательный вызов: модель просвещения, опирающаяся на трансляцию знаний, перестает работать автоматически. Задача воспитания в этих условиях не сводится к тому, чтобы научить школьника или студента «проверять факты»: речь идёт о формировании личности, способной удерживать смысл в потоке информационного шума и нести ответственность за собственные суждения. Цель статьи – показать, как воспитательный аспект образования отвечает на этот вызов.

1. Постправда как вызов просветительской модели.

Классическая модель исходит из того, что достоверное знание ведёт к рациональному действию. Постправда эту предпосылку проблематизирует: обучение требует перехода от трансляции фактов к доказательному повествованию, связанному с жизненным опытом учащихся [5]. Знание, не встроенное в личный смысловой контекст, легко вытесняется эмоционально «заряженными» интерпретациями. Отсюда воспитательный вывод: работать

нужно не только с фактами, но и с отношением учащегося к истине — доверием к ней и готовностью её признавать.

2. Информационный шум и медиаграмотность как воспитательная задача.

Традиционные стратегии дают сбой, – характер самой информационной среды. Перегрузка, клиповое восприятие, мультизадачность и постоянное переключение внимания снижают способность к глубокому анализу. Компенсировать это помогают проектная деятельность, кейсы, дебаты и онлайн-дискуссии, то есть форматы, требующие удержания проблемного поля [6]. При этом «шум» –не просто избыток информации, а среда, где смысл и эмоциональный сигнал намеренно смешиваются.

Поэтому медиаграмотность нельзя сводить к техническим приёмам («проверить источник», «распознать фейк»). Она должна включать способность анализировать, как конструируется медиареальность, и сохранять критическую дистанцию к любым, в том числе «удобным», сообщениям [1]. Речь идёт не о «прививке от обмана», а о становлении самостоятельной позиции. Защитные теории медиаобразования, актуализированные в эпоху постправды, работают лишь тогда, когда встроены в целостное ценностное воспитание, а не преподаются как изолированный курс информационной безопасности [7].

3. От «защиты» к «ответственности».

Наиболее продуктивный сдвиг — переход от логики защиты к логике ответственности. В литературе подчёркивается необходимость воспитания личной ответственности медиапользователя, при котором образование понимается как трансляция культурных ценностей и духовное становление личности [8]. Тот же вектор обнаруживается в обсуждении «диалога правды и интересов в культуре»: приоритет должен отдаваться духовно-нравственной составляющей совести над конъюнктурным мотивом [2]. Воспитание в эпоху

постправды — это воспитание совести и субъектности, а не только «навыков». Такая работа должна вестись системно — со школы и с опорой на этическое измерение [9]; дидактическая концепция образования в эпоху постправды также указывает на необходимость ценностных оснований обучения, а не только обновления методов [3].

4. Практические форматы.

Воспитательные стратегии нуждаются в конкретных формах. Один из примеров — геймифицированный образовательный квест, развивающий медиакомпетентность и фактчекинг у поколения Z в привычном для него игровом формате [4]. Квест, дебаты и проектная деятельность [5; 6] объединяет то, что учащийся не получает «правильный ответ» в готовом виде, а выстраивает его сам, неся за это ответственность. Именно в этом и состоит воспитательный эффект.

Ответ на постправду не может быть только когнитивным. Воспитание должно решать двойную задачу: развивать критическое мышление и медиаграмотность, позволяющие различать смысл и шум, и формировать личную ответственность за истину, совесть и субъектную позицию. Переход от «защиты от манипуляций» к воспитанию ответственного медиапользователя удерживает образовательный процесс от сведения к техническому инструктажу. Дальнейшее исследование может быть направлено на оценку долгосрочных воспитательных эффектов этих форматов.

Использованные источники

1. Бурнашев, Р. Ф. Медиаграмотность в системе образования: теоретико-методические аспекты формирования информационной безопасности / Р. Ф. Бурнашев, Ф. Т. Нурбердиева // Universum: психология и образование. – 2026. – № 4 (142). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mediagramotnost-v-sisteme-obrazovaniya-teoretiko-metodicheskie-aspekty-formirovaniya-informatsionnoy-bezopasnosti

2. Далецкий, Ч. Б. Диалог правды и интересов в культуре / Ч. Б. Далецкий // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2023. – С. 144–150. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-pravdy-i-interesov-v-kulture
3. Журавлева, О. Н. Образование в эпоху постправды: контуры дидактической концепции / О. Н. Журавлева, О. Д. Федоров, С. В. Александрова // Сибирский учитель. – 2023. – № 2 (147). – С. 10–17. – URL: https://publications.hse.ru/articles/897115779
4. Курганова, Е. Б. Квест как геймифицированный инструмент развития медиакомпетентности студентов в эпоху постправды / Е. Б. Курганова, Н. Н. Беленова // Неофилология. – 2023. – Т. 9, № 3. – С. 668–676. – URL: https://neophilology.elpub.ru/jour/article/view/50
5. Медведев, Н. В. Обучение в эпоху постправды: новый вызов для педагогики / Н. В. Медведев, Е. Е. Медведева. – URL: http://opusmgau.ru/index.php/see/article/download/3441/3435
6. Миннуллина, Э. Б. Проблемы формирования критического мышления студентов в условиях информационного общества / Э. Б. Миннуллина, Г. Ф. Лутфуллина, Д. А. Иванов, В. А. Рукавишников // Педагогика и просвещение. – 2025. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-kriticheskogo-myshleniya-studentov-v-usloviyah-informatsionnogo-obschestva
7. Сапунов, В. И. Актуализация защитных теорий медиаобразования в «Эпоху постправды» информационного общества / В. И. Сапунов, В. Н. Дорохин // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2019. – № 4. – С. 105–108. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-zaschitnyh-teoriy-mediaobrazovaniya-v-epohu-postpravdy-informatsionnogo-obschestva
8. Степанова, Г. Н. Управление коммуникациями в эпоху постправды: стратегия взаимодействия с молодежной аудиторией / Г. Н. Степанова // Русская политология. – 2026. – № 1 (38). – С. 40–… – URL: https://rupolitology.ru/wp-content/uploads/2026/03/RP_Stepanova.pdf
9. Тулупов, В. В. Медиаобразование в эпоху «постправды» / В. В. Тулупов // Вопросы журналистики. – 2020. – № 8. – С. 16–26. – URL: https://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000695209

УДК 37.018

Мальцева Е.В.
старший преподаватель
кафедры педагогики и психологии
Глазовский государственный инженерно-педагогический
университет им. В.Г. Короленко
Россия, г. Глазов

О ФОРМИРОВАНИИ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ЦЕННОСТЕЙ

Аннотация: в статье рассматривается актуальный вопрос об уровнях формирования ценностей подрастающего поколения, которые необходимо последовательно реализовывать в системе воспитательной работы с учетом соответствующих каждому уровню форм организации воспитательной деятельности.

Ключевые слова: аксиологический подход, традиционные российские ценности, уровни формирования ценностей, формы воспитательной работы.

Maltseva E.V.
senior lecturer at the Department
of Pedagogy and Psychology
Glazov State Engineering and Pedagogical
University named after V.G. Korolenko
Russia, Glazov

ON THE FORMATION OF TRADITIONAL RUSSIAN VALUES

Abstract: the article examines the pressing concern of value formation levels among the younger generation. It emphasizes the necessity of their sequential implementation in educational practices, tailored to the specific organizational forms of educational activities at each stage.

Keywords: axiological approach, traditional Russian values, levels of value formation, forms of educational work.

Основным целевым и содержательным ориентиром современного образования является формирование у подрастающего поколения системы духовно-нравственных ценностей, закрепленных в Указе президента РФ от 9 ноября 2022 №809 «Об утверждении основ государственной политики по

сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». В статье 12 ФЗ «Об образовании в РФ» подчеркивается, что содержание образовательных программ должно обеспечить «формирование и развитие личности в соответствии с принятыми в семье и обществе традиционными российскими духовно-нравственными и социокультурными ценностями». Представленный в Указе президента список ценностей отражает исторически сложившиеся представления, смыслы и явления, свойственные культуре многонационального народа нашей страны, общечеловеческие ценности по своей направленности. Это обуславливает понимание и принятие данных ценностей всеми участниками образовательных отношений. Однако, остается открытым вопрос о том, каким образом возможно обеспечить эффективность формирования этих ценностных ориентиров, какие условия необходимо для этого создать и какие способы педагогического взаимодействия выбрать.

В педагогической науке устоялось представление о необходимости последовательной реализации трех уровней формирования ценностей: рациональный («я знаю»), эмоциональный («я чувствую») и практический («я действую»). В реальной практической деятельности воспитателю сложно разделять рациональный и эмоциональный уровни, поскольку расширение представлений воспитанников об окружающем мире и самих себе сопровождается формированием отношения к этим явлениям, возникновением эмоционального отклика, без которого воспитание не мыслится возможным. Но на этих уровнях не стоит останавливаться, переходя к практической реализации рассмотренных с детьми смыслов, ценностей в доступной ребенку деятельности, закрепляя тем самым ценностное отношение в ценностном поведении ребенка, формируя ценность как регулятор поведения личности. Именно сформированная ценность способна

определять выбор и поступки человека, являясь частью его мировоззрения, достоянием личности, будучи интериоризованной.

В связи с этим становятся понятны задачи воспитания, отраженные в Федеральной рабочей программе воспитания (2023 год):

1. усвоение обучающимися знаний норм, духовно-нравственных ценностей, традиций, которые выработало российское общество (социально значимых знаний);

2. формирование и развитие личностных отношений к этим нормам, ценностям, традициям (их освоение, принятие);

3. приобретение соответствующего этим нормам, ценностям, традициям социокультурного опыта поведения, общения, межличностных социальных отношений, применения полученных знаний.

Данные задачи есть не что иное, как отражение рассмотренных выше уровней формирования ценностей, что является обоснованным и понятным ввиду аксиологического подхода к воспитанию и обозначенных целевых и содержательных ориентиров воспитания школьников.

Каждый уровень формирования ценностей предполагает выбор тех форм воспитательной работы, которые более всего способны его реализовать (см. таблицу 1).

Уровни формирования ценностей	Формы воспитательной работы
Рациональный	Беседа (этическая, проблемного характера), встреча, дискуссия, конференция (как слушатель), экскурсия, литературная гостиная, круглый стол, квест (веб-квест), познавательная (интеллектуальная) игра и другие
Эмоциональный	
Практический	Акция, волонтерская деятельность, проектная деятельность, КТД, бал, спектакль, концерт, смотр, конференция (как участник-докладчик), поход, спортивные соревнования, ярмарки, фестивали, тренинги и другие.

Таблица 1

Формы, реализующие рационально-эмоциональный уровень формирования ценностей, ориентированы главным образом на эмоциональное проживание и усвоение ценностных ориентаций, в то время как формы практического уровня предполагают вовлечение в деятельность в контексте ценностей. При планировании работы воспитатель, классный руководитель начинает с форм рационально-эмоционального уровней и только затем переходит к формам уровня практического. Систематическая работа по формированию ценностей в рамках данного цикличного алгоритма обеспечивает становление ценностей частью мировоззренческой структуры личности.

Использованные источники

1. ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 N 273-ФЗ
2. Указ президента РФ от 9 ноября 2022 №809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»
3. Федеральная рабочая программа воспитания в составе Федеральных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, 2023.

УДК 796.812:372.8

Маркелов И.Н.
студент магистратуры
Кодакова М.Н., к.м.н.
научный руководитель, доцент
Самарский государственный
социально-педагогический университет
Россия, г. Самара

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ГРЕКО-РИМСКОЙ БОРЬБЕ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья поднимает проблему методического обеспечения организации занятий по дополнительным общеразвивающим программам физкультурно-спортивной направленности. Авторская программа по греко-римской борьбе «Сильные духом» рассчитана на обучающихся в физкультурно-оздоровительных группах. Все содержание программы организуется в систему модулей, каждый из которых представляет собой логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам обучения, воспитания. Программа отвечает государственному запросу на формирование здорового поколения и сохранение культурно-исторических традиций российского спорта.

Ключевые слова: греко-римская борьба, дети младшего школьного возраста, физическое развитие, сенситивные периоды, модульный тип программы, здоровьесберегающие технологии.

Markelov I.N.
master's student
Kodakova M.N., Candidate of Medical Sciences
research supervisor, associate professor
Samara State University of Social Sciences and Education
Russia, Samara

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR IMPLEMENTING A MODULAR PROGRAM IN GREEK-ROMAN WRESTLING FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Annotation. The article addresses the issue of methodological support for organizing classes under additional general developmental programs with a physical culture and sports focus. The author's program in Greco-Roman wrestling, "Strong in Spirit," is designed for students in physical culture and health-improving

groups. The entire content of the program is organized into a system of modules, each of which represents a logical completion in relation to the established goals and outcomes of education and upbringing. The program meets the state's demand for fostering a healthy generation and preserving the cultural and historical traditions of Russian sports.

Keywords: Greco-Roman wrestling, primary school-age children, physical development, sensitive periods, modular program type, health-related.

Младший школьный возраст (7–10 лет) — это критический период в жизни ребенка. В это время происходит интенсивный рост организма, формирование осанки, развитие координации и закладка фундамента для будущего здоровья. На фоне повальной компьютеризации и гиподинамии выбор правильного вида спорта становится задачей первостепенной важности [1].

В настоящее время уже накоплены объективные данные о возрастном развитии физических качеств (Б.А. Ашмарин, В.П. Богословский, В.К. Бальсевич, Ж.К. Холодов и др.), но еще мало исследований, посвященных развитию движений, прежде всего основных, начиная с 1-го класса и кончая выпускниками средней школы.

Актуальность исследования обусловлена тем, что физическое развитие является важнейшим элементом становления личности ребенка, оказывая значительное влияние на его жизненную активность и самореализацию.

Греко-римская борьба, один из самых зрелищных и древних олимпийских видов спорта, предлагает уникальную систему физического воспитания. Главное правило греко-римской борьбы — запрет на захваты и атаки ниже пояса. Борцы используют только руки и корпус. Это означает, что основной упор в тренировочном процессе делается на развитие мышц верхней части тела, спины, пресса и формирование идеального чувства баланса.

В Самарской области развитие греко-римской борьбы идет стабильными темпами, с уклоном на популяризацию и повышение уровня мастерства спортсменов. В регионе проводится ряд соревнований, включая

международный турнир «Новая высота» памяти Игоря Найвальта. Также существует несколько спортивных школ и клубов, где дети и молодежь занимаются этим видом спорта.

Объект исследования – физическое развитие детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – программа «Сильные духом» по греко-римской борьбе как средство физического развития подростков.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модульной программы по греко-римской борьбе «Сильные духом» в повышении уровня физического развития детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: Мы предполагаем, что реализация программы «Сильные духом» позволит достоверно повысить уровень физической подготовленности детей 7–10 лет, а именно:

- улучшить показатели развития гибкости и координации движений;

- укрепить мышечно-связочный аппарат и способствовать профилактике нарушений осанки;

- сформировать устойчивый интерес к систематическим занятиям физическими упражнениями.

Содержание авторской дополнительной общеразвивающей программы по виду спорта «Греко-римская борьба» «Сильные духом» ориентировано на приоритетные направления социально-экономического и территориального развития Самарской области, в частности создания условий для вовлечения детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, в мероприятия, способствующих физическому, духовному, интеллектуальному, здоровьесберегающему и патриотическому воспитанию детей [2].

Новизна данной дополнительной общеразвивающей программы заключается в том, что по форме организации образовательного процесса она является модульной. Все содержание программы организуется в систему модулей, каждый из которых представляет собой логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам обучения, воспитания (таблица 1).

Таблица 1
Учебный план

№	Наименование модуля	Количество часов		
		теория	практика	всего
1 год обучения				
1	Знакомство с видом спорта.	8	31	39
2	Учимся бороться	5	51	56
3	Сильный духом	7	45	52
	Всего часов:	20	127	147
2 год обучения				
1	Рыцари борцовского ковра	3	42	45
2	Воля и смелость борца	0	49	49
3	Честное сердца борца	1	52	53
	Всего часов:	4	143	147
3 год обучения				
1	«Богатырская сила»	2	28	30
2	«Отвага и упорство»	0	43	43
3	«Под звездой греко-римской борьбы»	1	73	74
	Всего часов:	3	144	147

Реализация дополнительной общеразвивающей программы предполагает достижение обучающимися следующих результатов,

сгруппированных по трем ключевым направлениям: предметно-практическому, когнитивному и личностно-метапредметному.

1. Предметно-практические результаты (Умения и навыки)

К концу освоения программы обучающиеся должны:

Владеть техникой безопасности: уверенно выполнять приемы страховки и самостраховки при падениях на спину, бок и вперед, что является базовым условием допуска к схваткам.

Освоить базовый технический арсенал: правильно выполнять стойку борца, перемещения, захваты, а также основные атакующие и защитные действия (броски, переводы, удержания), соответствующие начальному этапу подготовки.

Применять тактические основы: понимать логику ведения поединка, умение выбирать дистанцию и момент для атаки в учебных схватках.

Владеть навыками самоконтроля и восстановления: самостоятельно проводить простейшие разминочные комплексы, упражнения на растяжку и базовые методы восстановления после нагрузок (дыхательные упражнения, самомассаж).

Демонстрировать общую физическую подготовленность: качественно выполнять нормативы по развитию гибкости, координации, быстроты и силовой выносливости, предусмотренные программой.

2. Когнитивные результаты (Знания)

Обучающиеся получат теоретическую базу, включающую:

Историко-культурный контекст: знание истории возникновения и развития греко-римской борьбы, ее олимпийского статуса и выдающихся отечественных спортсменов.

Нормативно-правовые и гигиенические аспекты: понимание правил поведения на тренировках и соревнованиях, требований к спортивной экипировке, личной гигиене борца и санитарным нормам мест занятий.

Физиологические основы: осознание влияния регулярных занятий борьбой на развитие опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и дыхательной систем, а также важности режима труда и отдыха для растущего организма.

Технико-тактическая грамотность: знание терминологии греко-римской борьбы, правил соревнований и судейства в объеме, необходимом для участия в учебных процессах.

3. Личностные и метапредметные результаты (Развитие качеств)

Программа направлена на формирование устойчивых личностных характеристик:

Мотивационная сфера: формирование устойчивого интереса к занятиям единоборствами, осознанной потребности в регулярной физической активности и ведении здорового образа жизни.

Волевая регуляция: развитие целеустремленности, настойчивости в преодолении трудностей, решительности при принятии решений в условиях дефицита времени (в схватке) и инициативности.

Социально-нравственные качества: воспитание дисциплинированности, организованности, чувства ответственности за свои действия перед партнером и командой, уважения к сопернику и судьям (принципы Fair Play).

Навыки саморегуляции: умение концентрировать внимание, управлять своими эмоциями в стрессовых ситуациях (соревновательный стресс), противостоять неблагоприятным воздействиям и сохранять самообладание.

Модульная структура программы позволяет дифференцировать достижение данных результатов: на начальном этапе акцент делается на знаниях и технике страховки (безопасность), на последующих модулях — на расширении технического арсенала и развитии волевых качеств через участие в учебных схватках.

Таким образом, перспективы дальнейших исследований связаны с проведением полномасштабного педагогического эксперимента, направленного на эмпирическую проверку эффективности программы «Сильные духом» в условиях реальной тренировочной деятельности, а также с разработкой системы объективного мониторинга показателей физического и личностного развития юных борцов на разных этапах освоения модулей.

Использованные источники

1. Безруких М.М. Здоровье школьников, проблемы, пути решения https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovie-shkolnikov-problemy-puti-resheniya/viewer
2. Государственное бюджетное образовательное учреждение Самарской области дополнительного образования «Областная спортивная школа» https://osshi.smr.sportsng.ru

УДК: 378.147:004.9

Мишуров А.А.
аспирант
Белгородский университет кооперации, экономики и права
Россия, г. Белгород

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности процесса социализации студентов в условиях цифровой образовательной среды вуза через призму синергетического подхода. Анализируется влияние цифровизации на формы коммуникации и самоорганизацию обучающихся. Исследуются изменения роли преподавателя в процессе социализации студентов. Особое внимание уделяется адаптации личности к быстро меняющимся условиям современного социума и развитию цифровых компетенций. Автор раскрывает специфику самоорганизации студентов как ключевого фактора успешной социализации в цифровой среде.

Ключевые слова: социализация студентов, цифровая образовательная среда, синергетический подход, самоорганизация личности, цифровизация образования, коммуникация в вузе, адаптация студентов, цифровые компетенции, образовательная система, саморазвитие личности.

Mishurov A.A.
postgraduate student
Belgorod University of Cooperation, Economics and Law
Russia, Belgorod

SYNERGETIC FOUNDATIONS OF STUDENT SOCIALIZATION IN THE DIGITAL UNIVERSITY ENVIRONMENT

Abstract. The article examines the features of the process of student socialization in the digital educational environment of the university through the prism of the synergetic approach. The influence of digitalization on forms of communication and self-organization of students is analyzed. Changes in the role of the teacher in the process of student socialization are investigated. Special attention is paid to the adaptation of the individual to the rapidly changing conditions of modern society and the development of digital competencies. The author reveals the specifics of students' self-organization as a key factor in successful socialization in the digital environment.

Keywords: student socialization, digital educational environment, synergetic approach, self-organization of personality, digitalization of education,

communication in higher education, student adaptation, digital competencies, educational system, self-development of personality.

Цифровизация с каждым днем затрагивает все сферы жизни общества все в большей и большей степени. В области высшего образования это проявляется в том, что в высших учебных заведениях формируется цифровая среда вуза, под которой понимается «совокупность цифровых образовательных ресурсов, средств и технологий, обеспечивающих образовательный процесс в условиях цифровизации» [1, с.126]. Данный феномен кардинально меняет способы социализации студентов, поскольку появляются такие способы коммуникации, которые несколько десятков лет назад просто не могли существовать.

Поэтому не удивительно, что вопросам социализации студентов вузов уделяется достаточно большое число исследований. В данной статье остановимся на синергетических основах социализации, которые наиболее полно отражают данный процесс. Если раньше при личном общении преподаватели так или иначе могли управлять процессом взросления студента, то в настоящее время самоорганизация самих студентов на фоне новых инновационных возможностей постоянно усиливается и принимает доминирующие значение.

Под самоорганизацией понимается способность системы приобретать определенную структуру, без специфического воздействия извне. Г. Хакен писал: «Мы называем систему самоорганизующейся, если она без специфического воздействия извне обретает какую-то пространственную, временную или функциональную структуру. Под специфическим внешним воздействием мы понимаем такое, которое навязывает системе структуру или функционирование. В случае же самоорганизующихся систем система испытывает неспецифическое воздействие» [7, с.28-29]. А в современной образовательной среде преподаватели все в меньшей степени могут оказывать

на студентов специфическое воздействие, к тому же новые государственные стандарты требуют повышать уровень самостоятельности студентов. И сама социосфера, как отмечает в диссертационном исследовании Н.Н. Мальцева «рассматривается как генетически развивающаяся. Такой подход считается единственно объективным и доказательным» [3, с.27], в связи с чем ее можно и нужно рассматривать как самоорганизующуюся систему, что и является предметом изучения синергетики. Студент при таком подходе перестает быть просто объектов воспитания, поскольку в рамках синергетического подхода человека необходимо рассматривать «как систему, подчиняющуюся законам самоорганизации, органично сочетающей в себе как природные, так и нравственные начала» [5, с.67] .

В связи с чем рассмотрение процесса социализации студентов с точки зрения синергетического подхода является актуальным.

Особое внимание при этом следует обратить на иерархичность самоорганизующихся систем. Человек с его природными и нравственными началами должен органично вписываться в окружающую среду. И вот здесь необходимо остановиться на одном существенном аспекте, который еще 20-30 лет назад не был таким значимым как сегодня. Как отмечается в соавторской работе И.В. Волочкова и В.Е. Пенькова, «неотъемлемой чертой социальных объектов является их постоянная изменчивость» [6, с.21], но если раньше эти изменения происходили достаточно медленно, то в настоящее время скорость этих изменений постоянно нарастает, можно сказать, что социальное время ускоряется. А это, в свою очередь, ведет к тому, что и отдельный индивид, живущий в этой системе, должен быстро адаптироваться к изменяющейся окружающей социальной среде. В современных условиях постоянно появляется что-то новое, которое необходимо тут же осваивать и внедрять в свою повседневность. Но «в процессе познания нового человек перестраивает своё сознание, становится другим, развивается как личность»

[4, с.118]. Таким образом, социализация превращается не просто в освоение социального пространства, в котором осуществляет свою жизнедеятельность личность, а постоянный процесс саморазвития, постоянной самоорганизации.

Цифровизация также накладывает определенные условия на взаимодействие студентов как между собой, так и с преподавателями.

Во-первых, меняются формы коммуникации, а соответственно и социализации. Во-вторых, развитие информационных технологий в еще большей степени ускоряет социальное время, что требует от субъектов социализации быть постоянно готовым к изменениям окружающей среды. В-третьих, появление новых информационных технологий требует развития цифровых компетенций практически для каждого индивида, живущего в современном социуме.

В связи со всем вышесказанным меняется и задача преподавателей вуза. Социализация в цифровой среде акцентирует внимание не на трансляции определенных норм, а самоорганизации личности; задача вуза — не управлять процессом, а удерживать условия для самоорганизации студентов.

И последнее, на чем хочется остановиться. Несмотря на, что синергетический подход, как мы показали выше, дает возможность взглянуть на социализацию студентов в цифровой среде вуза в несколько ином методологическом поле исследования, чем традиционные методы, необходимо подчеркнуть, что достаточно сложно, если не невозможно построить математическую модель социализации, поскольку «ментальное взаимодействие между людьми не может быть точно описано количественно» [2, с.300].

Тем не менее, качественные синергетические модели социализации в современную эпоху могут дать более глубокое понимание данного феномена, поскольку и современные социум, и современные вузы, с их цифровой средой

и сами студенты как никогда ярко проявляются как самоорганизующиеся системы, быстро адаптирующиеся в стремительно изменяющимся условиям.

Использованные источники

1. Диких, Э.Р. К вопросу развития цифровой среды современного вуза / Э.Р. Диких, Н.В. Багаутдинова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 8 (222). – С. 125-129.
2. Мальцева, Н.Н. Возможности и границы применения синергетики в философии истории / Н.Н. Мальцева // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. – 2011. – № 2 (97). – С. 298-304.
3. Мальцева, Н.Н. Синергетика в методологии гуманитарных наук: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук – Белгород, 2009. – 153 с.
4. Мальцева, Н.Н. Синергетическое моделирование в философии образования / Н.Н. Мальцева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – № 10. – С. 115-119.
5. Пеньков, В.Е. Исцеление человека как философская проблема / В.Е. Пеньков // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 6-1. – С. 67.
6. Пеньков, В.Е. Парадигма системного гедонизма и исследовательская программа социальных процессов как методологический каркас для изучения общественных явлений / В.Е. Пеньков, И.В. Волочков // Общество: философия, история, культура. – 2020. – № 2 (70). – С. 20-24.
7. Хакен Г. Информация и самоорганизация: макроскопический подход к сложным системам. — М.: Мир, 1991. 240 с.

УДК 159.99

Мунтян Н.С.
преподаватель кафедры психологии
Приднестровский государственный
университет им. Т.Г. Шевченко
Молдова, Приднестровье, г. Тирасполь
Ковальчук Н.Н.
старший преподаватель кафедры психологии
Приднестровский государственный
университет им. Т.Г. Шевченко
Молдова, Приднестровье, г. Тирасполь

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация: в статье представлено осмысление понятия «психологическая безопасность» в контексте становления молодого специалиста в профессиональной деятельности. Рассмотрен комплекс внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на формирование психологической безопасности, а также критерии, отражающие успешность данного процесса.

Ключевые слова: психологическая безопасность, факторы формирования психологической безопасности, субъект деятельности, начинающий специалист.

Muntean N.S.
lecturer of the department of psychology
Pridnestrovian State University by T.G. Shevchenko
Moldova, Transnistria, Tiraspol
Kovalchuk N.N.
senior lecturer of the department of psychology
Pridnestrovian State University by T.G. Shevchenko
Moldova, Transnistria, Tiraspol

THEORETICAL ASPECTS OF RESEARCH ON THE SUBJECTIVE PERCEPTION OF PSYCHOLOGICAL SECURITY AMONG BEGINNING PROFESSIONALS

Abstract: This article presents an analysis of the concept of "psychological safety" in the context of a young professional's development in their professional practice. It examines a range of external and internal factors that influence the

development of psychological safety, as well as criteria that reflect the success of this process.

Keywords: psychological safety, factors influencing the development of psychological safety, agent of activity, entry-level professional.

Понятие безопасности в науке осмысливалось через призму преимущественно физического выживания и отсутствия каких-либо внешних угроз для человека. Тем не менее в XX веке данное понятие сформировалось и в психологии в концепции потребностей Абрахама Маслоу. В своей работе А. Маслоу выделял безопасность как базовую и фундаментальную потребность самого человека, которая стоит выше физиологических нужд. Абрахам Маслоу считал, что если физические потребности неудовлетворены, то это препятствуют дальнейшему гармоничному личностному развитию, самоактуализации и освоению новых ролей индивида [9].

Изучение феномена психологической безопасности привело к появлению многообразия точек зрения на его понимание. Одними из первых в 1965 году свою концепцию предложили американский социолог Эдгар Шайн и психолог Уоррен Беннис. Согласно пониманию авторов, психологическая безопасность представляет собой субъективное ощущение индивида. Согласно которому его (индивида) ключевая идентичность и самооценка не подвергнутся угрозе в процесс социальных изменений и обучения. Определение Э. Шайна и У. Бенниса сфокусировано на том, что психологическая безопасность – представляет собой «щит», который необходим человеку для преодоления страха неизвестности и для адаптации к изменяющимся условиям окружающей среды без деструктивных механизмов психологической защиты [10].

Позднее, в 1999 году, американский исследователь Эми Эдмондсон предложила более современное и точное определение психологической безопасности, ставшее в дальнейшем основополагающим для психологической науки. Согласно данному определению, психологическая

безопасность — это определенное убеждение, которое разделяется членами группы в том, что сама группа безопасна для принятия межличностных рисков. Изучая данное определение, мы можем заметить, как фокус безопасности сместился с защищенности личности и факторов окружающей среды на потребность в безусловном принятии [7].

Обращаясь к отечественной психологии, стоит обратить внимание на формулировку Ирины Александровны Баевой, которая определяла психологическую безопасность как состояние образовательной или социальной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии и в личностно-доверительном общении, создающее защищенность психического здоровья и обеспечивающее развивающий характер для всех участников среды [1,3].

Сопоставляя рассмотренные нами взгляды на понимание психологической безопасности, можно заметить существенную разницу и переход из первоначальной концепции Э. Шайна и У. Бенниса, которые описывали индивидуальные состояния снижения тревоги для сохранения самооценки, к подходу Э. Эдмонсон, которая определяла феномен как межличностное свойство группы, фасилитирующее активность и профессиональные риски. В то время как в отечественной психологии И.А. Баева объединила в своей работе все аспекты сквозь призму состояния среды и отсутствия психологического насилия в ней [1,2,3].

Для понимания того, как может ощущаться психологическая безопасность начинающих специалистов, рассмотрим критерии безопасности личности как внутреннего состояния субъекта деятельности, описанные Татьяной Владимировной Краснянской и Валерием Геннадьевичем Тылец. Авторы выделяют:

- эмоционально-оценочный критерий, для которого характерно преобладание эмоциональной стабильности, отсутствие повышенной тревожности и снижении уровня фрустрации;
- когнитивный критерий, показателями которого являются адекватная самооценка, ясность самосознания и понимание своих ресурсов, граней защищенности;
- поведенческий критерий, предполагающий использование функциональных стратегий совладающего поведения, способность отстаивать личные границы и адаптивность их при столкновении со стрессорами;
- ценностно-смысловой критерий, отражающий осмысленные жизненные ориентиры и осознание собственной ценности в социуме.

Формирование психологической безопасности у начинающих специалистов представляет собой довольно сложный процесс, зависящий от множества факторов, среди которых можно выделить группу внешних (средовых и организационных) и группу внутренних (личностных и профессиональных) факторов. Рассмотрим их более подробно.

Основные внешние факторы, т.е. факторы среды и, в частности, факторы профессиональной адаптации, были рассмотрены Э. Эдмондсон. На формирование ощущения психологической безопасности оказывают влияние:

- стиль лидерства руководителя, среди компонентов которого можно выделить поддерживающее руководство, готовность к диалогу и отсутствие карательных мер за ошибки, которые, по мнению Э. Эдмондсон, критически повышают уровень психологической безопасности новичка;
- характер межличностных отношений в коллективе, а именно наличие/отсутствие буллинга, моббинга, психологического давления и конкурентной враждебности со стороны коллег;

- прозрачность и справедливость организационных процедур, что предполагает понятные критерии оценки труда, четкость должностных обязанностей и предсказуемость требований среды) [7].

В дополнение к этим факторам И. А. Баева выделила такие факторы как:

- пространственно-предметная организация труда, и в частности, наличие комфортного рабочего места и защищенность физического пространства;
- уровень психологического насилия во взаимодействии со стороны окружения, что проявляется в игнорировании, оскорблениях или манипуляциях [2, 3].

Внутренние (личностные и субъектные) факторы связаны с индивидуально-психологическими особенностями личности и ресурсами преодоления трудностей молодого специалиста. В работах В. Г. Тылец, Т. М. Краснянской выделяются следующие факторы:

- уровень развития профессиональной Я-концепции и самооценки, предполагающие наличие адекватной уверенности в своих силах, принятие своей профессиональной идентичности и допустимость неопытности;
- сформированность копинг-стратегий и механизмов психологической защиты. В данном случае имеется ввиду преобладание конструктивных стратегий совладания со стрессом, таких как решение проблемы и поиск социальной поддержки, вместо, например, избегания;
- уровень профессиональной тревожности и эмоциональной устойчивости, среди которых склонность к перфекционизму, страх оценки и высокий уровень личностной тревоги выступают главными внутренними барьерами для ощущения безопасности;
- наличие опыта успешного преодоления кризисов профессионализации, предполагающий успешный проход начальных этапов адаптации, снижающий страх перед профессиональной средой [5].

Таким образом, психологическая безопасность формируется совокупностью поддерживающей, свободной от насилия организационной средой и безопасным стилем руководства, внутренними ресурсами саморегуляции и адаптивностью самой личности и в психологии рассматривается сквозь взаимодополняющие подходы, которые обеспечивают объективную (средовой подход) безопасность и субъективную (личностный подход) безопасность.

Объективное понимание фокусируется на внешних характеристиках среды и организационного пространства, независимых от индивидуального восприятия конкретного человека. Психологическая безопасность объясняется как объективное состояние социума, коллектива или образовательно-профессиональной среды, при котором отсутствуют реальные факторы деструктивного воздействия, манипуляций, психологического насилия и угроз психическому здоровью [3]. И. А. Баева и Г. В. Грачев являются представителями данного подхода. Факторами, определяющими объективную психологическую безопасность, являются: параметры корпоративной культуры, отсутствия моббинга и буллинга, ясность должностных инструкций, доступность ресурсов, а также наличия институциональных гарантий защиты прав и достоинства специалиста [4, 6].

Субъективное понимание психологической безопасности фокусируется на внутренних отражениях окружающей действительности в сознании самого человека и выступает эмоционально-когнитивным состоянием. Изучается переживание индивидом собственной защищенности, личная оценка обстановки как безопасной/небезопасной. Представителем подхода является Э. Эдмондсон, В. Г. Тылец и Т. М. Краснянская. Факторами психологической безопасности являются: уровень тревожности, самооценка, прошлый опыт преодоления стресса, сформированность копинг-стратегий и индивидуальная чувствительность к внешним стимулам [5, 7].

Рассмотрев оба подхода, можно утверждать, что объективно безопасная среда не является гарантией ощущения психологической безопасности молодого специалиста с высоким уровнем личностной тревожности или негативным профессиональным опытом. И в тоже время субъективная психологическая устойчивость, развитые ресурсы саморегуляции могут компенсировать отдельные объективные риски и неопределенность профессиональной среды.

Использованные источники

1. Баева, И. А. Общепсихологические категории в исследовании психологической безопасности образовательной среды / И. А. Баева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2014. — № 169. — С. 15–23. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obschepsihologicheskie-kategorii-v-praktike-issledovaniya-psihologicheskoy-bezopasnosti-obrazovatelnoy-sredy/viewer
2. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И. А. Баева. — Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2002. — 271 с. — URL: https://оиро.рф/wp-content/uploads/2022/03/Baeva-I.-A.-Psihologicheskaya-bezopasnost-v-obrazovanii1.pdf
3. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды и психологическое здоровье ее участников / И. А. Баева, Л. А. Гаязова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2012. — № 145. — С. 11–18. — URL: https://lib.herzen.spb.ru/text/baeva_semikin_5_12_7_19.pdf
4. Грачев, Г. В. Личность и общество: проблемы информационной психологической безопасности / Г. В. Грачев. — Москва: Институт психологии РАН, 2002. — 302 с.
5. Тылец, В. Г. Психологические подходы к пониманию концепции личной безопасности / В. Г. Тылец, Т. М. Краснянская // Знание. Понимание. Умение. — 2022. — № 2. — С. 263–274. — DOI: 10.17805/zpu.2022.2.19. — URL: https://www.researchgate.net/publication/364541189_Psihologiceskie_podhody_k_ponimaniu_koncepcii_licnoj_bezopasnosti
6. Экземплярская, Т. В. Психологическая безопасность личности как субъектное качество и критерии её оценки / Т. В. Экземплярская // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2015. — № 3 (22). — С. 210–214.

7. Edmondson, A. C. Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct / A. C. Edmondson, Z. Lei // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. — 2014. — Vol. 1, № 1. — P. 23–43. — DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305. — URL: https://www.researchgate.net/publication/275070993 (дата обращения: 22.10.2026).
8. Edmondson, A. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams / A. Edmondson // Administrative Science Quarterly. — 1999. — Vol. 44, No. 2. — P. 350–383. — URL: https://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Group_Performance/Edmondson%20Psychological%20safety.pdf
9. Maslow, A. H. A theory of human motivation / A. H. Maslow // Psychological Review. — 1943. — Vol. 50, No. 4. — P. 370–396. — URL: https://www.researchgate.net/publication/385430484_A_Theory_Of_Human_Motivation_A_H_Maslow_1943_Maslow%27s_Hierarchy_Of_Needs_A_Perspective_Review_Of_Common_Misconceptions_And_Notes_On_The_Revisions
10. Schein, E. H. Personal and interpersonal growth through group methods: Lab approaches / E. H. Schein, W. G. Bennis. — New York : John Wiley & Sons, 1965. — 306 p. — URL: https://www.researchgate.net/publication/275070993_Psychological_Safety_The_History_Renaissance_and_Future_of_an_Interpersonal_Construct

Нуров А.
базовый докторант
Национальный университет
Узбекистана имени Мирзо Улугбека
Узбекистан, г. Ташкент

ИСТОРИОГРАФИЯ СИСТЕМЫ ЗЕМЛЕВЛАДЕНИЯ БУХАРСКОГО ЭМИРАТА: ВЗГЛЯДЫ М.А. АБДУРАИМОВА И РУССКИХ ВОСТОКОВЕДОВ

Аннотация. В статье проводится сравнительный анализ того, как система землевладения Бухарского эмирата интерпретировалась русскими востоковедами XIX века (Н.В. Ханыков, М.Н. Ростиславов, Л.Н. Соболев) и М.А. Абдураимовым в середине XX века. Сопоставляются взгляды на правовую природу и налоговые обязательства земель категорий амляк, мульк, мульк-и хурр-и холис, мульк-и харадж, мульк-и ушр, дахьяк, вакф, юрт и дарбаст. Показано, как Абдураимов, опираясь на письма Амира Хайдара, уточнил и дополнил классификации русских авторов.

Ключевые слова: Бухарский эмират, землевладение, историография, русское востоковедение, М.А. Абдураимов, Н.В. Ханыков, М.Н. Ростиславов, Л.Н. Соболев, амляк, мульк-и хурр-и холис, ушр, дахьяк, вакф, дарбаст, письма Амира Хайдара.

Nurov A.
basic doctoral student
National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek
Uzbekistan, Tashkent

HISTORIOGRAPHY OF THE LAND OWNERSHIP SYSTEM OF THE BUKHARA EMIRATE: THE VIEWS OF M.A. ABDURAIMOV AND RUSSIAN ORIENTALISTS

Abstract. The article provides a comparative analysis of how the land ownership system of the Bukhara Emirate was interpreted by Russian orientalists of the nineteenth century (N.V. Khanykov, M.N. Rostislavov, and L.N. Sobolev) and by M.A. Abduraimov in the mid-twentieth century. The study compares their views on the legal nature and tax obligations associated with various categories of land, including amlyak, mulk, mulk-i hurr-i kholis, mulk-i kharaj, mulk-i ushr, dakhyak, waqf, yurt, and darbast. It demonstrates how Abduraimov, relying on the letters of Amir Haydar, clarified and supplemented the classifications proposed by Russian scholars.

Keywords: Bukhara Emirate, land ownership, historiography, Russian Oriental studies, M.A. Abduraimov, N.V. Khanykov, M.N. Rostislavov, L.N. Sobolev, amlyak, mulk-i hurr-i kholis, ushr, dakhyak, waqf, darbast, letters of Amir Haydar.

Введение. Система землевладения Бухарского эмирата, сложившаяся в результате взаимодействия норм исламского права, государственной политики и местных хозяйственных традиций, изучалась в два этапа: в XIX веке русские авторы – Ханыков, Ростиславов и Соболев – описывали категории земель на основе собственных наблюдений и сведений местных информаторов, а в середине XX века М.А. Абдураимов специально исследовал этот вопрос на основе первоисточников, прежде всего писем Амира Хайдара. Цель статьи – сопоставить эти два подхода и выявить общие черты и различия между ними.

Обзор литературы. Основой исследования служат труды русских востоковедов – «Описание Бухарского ханства» Н.В. Ханыкова, очерк М.Н. Ростиславова о видах земельной собственности в Туркестанском крае и географико-статистическое описание Зеравшанского округа Л.Н. Соболева. Наиболее полным исследованием проблемы являются монография М.А. Абдураимова 1961 года, его статьи 1963 года и двухтомные «Очерки аграрных отношений в Бухарском ханстве» (1966, 1970), в которых взгляды русских авторов критически сопоставлены с письмами Амира Хайдара, «Гулшан ал-мулук», «Самарией» и другими местными источниками.

Методология исследования. В исследовании применены историографический анализ, историко-сравнительный метод и источниковедческая критика, позволившие сопоставить классификации, определения и источниковую базу каждого автора.

Анализ и результаты

1. Классификация М.А. Абдураимова. М.А. Абдураимов выделяет несколько основных групп форм землевладения. Согласно ему, земли в

Бухарском эмирате подразделялись на следующие категории [Абдураимов, 1970, с. 11]:

1. государственные земли (амляк, замин-и мамлака-йи подшохи, мамлака, арази-йи мамлака, арази-йи мамлака-йи подшохи, арази-йи подшохи, мульк-и диван и др.);

2. частные земли (мульк, мульк-и хурр-и холис, ярлычные мульки);

3. земли, используемые на условиях льготного налогообложения, то есть земли мульк-и ушр и дахьяк, с которых взимался налог в размере одной десятой урожая;

4. вакуфные земли – земли, выделенные в пользу мечетей, медресе, ханака, мазаров и благотворительных учреждений;

5. земли, используемые кочевыми племенами, – юрты;

6. земли, предоставляемые в условное пользование, – дарбаст (дарубаст). Учёный связывает этот термин со словами «дар» – дверь, вход и «баст» – закрытый или связанный [Абдураимов, 1963б, с. 39; Абдураимов, 1970, с. 43].

Институту дарбаст Абдураимов посвятил специальное исследование. По его мнению, дарбаст обозначал территорию, пожалованную в форме суюргала, на которую не имели права входить налоговые чиновники государственного дивана. Однако в сравнении с суюргалом и икта дарбаст, помимо наследственности и налоговых льгот, был освобождён также от вмешательства дивана и судебных (казийских) органов. Учёный на основе источников подтверждает, что такие земли предоставлялись главным образом представителям духовенства и казиям. Согласно его толкованию, «дарубаст» означал ярлык об освобождении от всего, точнее – владение чем-либо без вмешательства других лиц [Абдураимов, 1963а, с. 40].

Отличие этой классификации от взглядов русских авторов состоит в том, что землевладение в ней не ограничивается исламско-правовой дихотомией

амляк – мильк: в ней учтены и формы, существовавшие на практике, такие как юртовые земли кочевого населения и находившиеся в условном пользовании земли дарбаст. В рассмотренных в статье классификациях Ханыкова, Ростиславова и Соболева эти две категории не встречаются.

По мнению учёного, все категории земель, за исключением мульк-и хурр-и холис, облагались налогами, однако виды налогов различались. Социально-экономическое положение крестьян, обрабатывавших государственные или частные земли, было практически одинаковым. Основное различие между землями амляк и частными (хараджными) землями заключалось в праве собственности: частную землю можно было продать, подарить, завещать и заложить, тогда как отчуждение государственной земли – даже дарение слугам, духовенству или членам семьи правителя – запрещалось, за исключением редких случаев. В источниках XVIII века подчёркивается, что для установления законного владельца государственной земли требовался официальный документ [Абдураимов, 1970, с. 23].

2. **Интерпретация мульковых земель: Ханыков и Ростиславов.**
Н.В. Ханыков объясняет мульковые земли преимущественно как земли, оставленные населением во время завоевания и пожалованные правителем новым владельцам в качестве наследственной собственности без согласия прежних жителей. По его словам, владение мульком должно было подтверждаться документом или ярлыком с печатью эмира, в противном случае земля возвращалась в казну. Законный владелец мулька должен был отвечать пяти условиям: разграничение земельных участков, фактическое пользование землёй, право наследования, продажи и передачи в вакф [Ханыков, 1843, с. 117–118].

М.Н. Ростиславов подходит к вопросу с точки зрения исламского права и разделяет земли на амляк и мильк (частная собственность). В его первой классификации частные земли делятся на хурр-и холис, освобождённые от

всех налогов, ушровые, с которых взималась одна десятая урожая, и хараджные, облагаемые налогом зерном [Ростиславов, 1876, с. 331–332]. В другом месте он делит частные земли на мульк-и хурр-и холис и мульк-и харадж, а мульк-и харадж, в свою очередь, – на ушр и дахьяк; наследственное частное владение должно было подтверждаться документом с печатью правителя, в котором точно указывались границы земли [Ростиславов, 1876, с. 334–336].

Как видно, Ханыков определял мульк через его происхождение, а Ростиславов – через правовой статус и вид налога. У самого Ростиславова классификация непоследовательна. Абдураимов же, выделив частные земли (мульк, мульк-и хурр-и холис, ярлычные мульки) в отдельную группу от льготно облагаемых земель ушр и дахьяк, внёс ясность в эту путаницу.

3. Ушровые земли: взгляд Соболева. По мнению Л.Н. Соболева, ушровые земли – это земли, распределённые на завоёванных территориях за военную службу; налог взимался не с самой земли, а с урожая (с зерна на току) в размере одной десятой [Абдураимов, 1970, с. 52]. Соболев подразделяет земли мульк-и ушр на два вида: земли, с которых одна десятая урожая передавалась религиозному учреждению, и земли, с которых одна десятая уплачивалась в государственную казну; в обоих случаях девять десятых оставались у землевладельца [Соболев, 1874, с. 217–218]. Абдураимов, включив данные Соболева в свою классификацию, стремился отграничить сущность ушра как налога от дахьяка.

4. Вопрос об ушре и дахьяке. Именно в этом вопросе взгляды исследователей расходятся более всего. Ростиславов приравнивает ушр и дахьяк как налоги в размере одной десятой. Вместе с тем, отдельно останавливаясь на дахьяке, он пишет, что эмиры выделяли одну десятую дохода с амлячных земель в пользу мулл и ходжей. По его сведениям, получатели дахьяка – муллы и мударрисы – избирали из своей среды

мутавалли для управления доходом; земли дахьяк не были наследственными и предоставлялись, как правило, на один год. Мутавалли сдавал землю в аренду на год за определённую плату, а на следующий год своевременно собирал её и распределял между получателями дахьяка соответственно их долям [Ростиславов, 1876, с. 339].

Абдураимов же подчёркивает, что хотя ушр и дахьяк лексически тождественны – оба означают «одна десятая», – их терминологическое значение в Бухарском эмирате существенно различалось [Абдураимов, 1970, с. 31]. Ушр полностью поступал в государственную казну, тогда как дахьяк, после уплаты в казну, перераспределялся в качестве стипендий студентам медресе и на благотворительные цели. В этом смысле дахьяк выполнял функцию своеобразного вакфа под государственным управлением. Студенты, получавшие стипендию из дахьяка, назывались «дахьяк-хур», причём стипендия назначалась только тем, кто сдал определённые экзамены [Абдураимов, 1970, с. 54–55].

Свои выводы учёный обосновывает письмами Амира Хайдара. В одном из них эмир сообщает Сайид Ахмад-ходже, что амляк квартала Хушвакф до сих пор не сдал дахьяк ни зерном, ни деньгами. В письме № 756 отмечается, что 30 манов зерна, подлежавших взиманию в качестве дахьяка с земель Гармистон в вилайете Хузар, не были собраны амлякдарами, в связи с чем предписывалось взыскать это количество с ответственных лиц и передать Абдуджаббару пансадбаши. В письме № 481 указывается, что селения Алибек и Кабутархана в вилайете Кармана являются вакфом медресе покойного Абдулазиз-хана, и сборщикам налогов предписывается сдавать ушр с соломы, овощей и посевов голубиного корма на этих землях Мирзе Хайлару, ничего не утаивая. Таким образом, если Ростиславов описывал дахьяк преимущественно как арендную систему под управлением мутавалли, то

Абдураимов показал его как повинность, проходящую через государственную казну и находившуюся под строгим контролем.

5. Вопрос об освоении мёртвых земель. У русских авторов вопрос о мёртвых землях (мават) практически не освещён. Абдураимов же анализирует его на основе письма Амира Хайдара № 528 (1222 г. х. / 1807–1808 гг.). В письме говорится, что Сайид Шахмаджнун-ходжа согласно высочайшему указу освоил мёртвые государственные земли в селении Джалаир в Кармане, проведя арык и подведя воду, а потому с этой земли следует взимать харадж в размере одной пятой урожая, а излишне взысканное слугами – возвратить землевладельцу.

Из этого документа Абдураимов делает вывод, что к началу XIX века освоители мёртвых земель лишились прежних привилегий. Если ранее такие земледельцы платили только ушр, а харадж – лишь в случае подачи им воды, то теперь они были обязаны платить фиксированный харадж в размере одной пятой, даже если сами построили оросительную сеть. Тем самым освоенные земли постепенно переходили в категорию мульк-и харадж [Абдураимов, 1970, с. 38].

6. Земли мульк-и хурр-и холис. Для определения природы мульк-и хурр-и холис Абдураимов использует официальный документ 1912 года. В ответ на запрос русского политического агента в Бухаре о правилах купли-продажи земли в эмирате кушбеги Насрулла назвал категории земель: мульк-и хурр-и холис, мульк-и харадж, амляк и вакф. Согласно его разъяснению, мульк-и хурр-и холис – это бывшие государственные земли, купленные у государства состоятельными людьми за лошадей и скот; они были освобождены от налогов, и распоряжаться ими мог только сам покупатель [Абдураимов, 1970, с. 58]. Поскольку мульк-и хурр-и холис являлся единственной формой полной частной собственности, такие земли имели наибольшую ценность в земельных сделках. Эти сведения подтверждают

определение Ростиславова, согласно которому хурр-и холис – земля, освобождённая от всех налогов, и раскрывают её происхождение.

Заключение. М.А. Абдураимов, сопоставив эти сведения с письмами Амира Хайдара и местными хрониками, предложил более точную классификацию категорий земель, включив в неё юртовые земли и земли дарбаст, раскрыл отличие дарбаста от суюргала и икта и обосновал терминологическое различие между ушром и дахьяком. Тем самым его исследования вывели изучение проблемы на качественно новый уровень на основе первоисточников.

Использованные источники

1. Абдураимов М.А. Вопросы феодального землевладения и феодальной ренты в письмах эмира Хайдара: опыт краткого исследования источника. – Ташкент: Изд-во АН УзССР, 1961. – 110 с.
2. Абдураимов М.А. К вопросу о феодальном институте дарбаст (дарубаст) в Узбекистане в XVI–XVII вв. // Общественные науки в Узбекистане. – Ташкент, 1963а. – № 4. – С. 40–48.
3. Абдураимов М.А. О некоторых категориях феодального землевладения и положении крестьян в Бухарском ханстве в XVI – начале XIX вв. // Общественные науки в Узбекистане. – Ташкент, 1963б. – № 7. – С. 32–42.
4. Абдураимов М.А. Очерки аграрных отношений в Бухарском ханстве в XVI – первой половине XIX века. – Т. 1. – Ташкент: Фан, 1966. – 370 с.
5. Абдураимов М.А. Очерки аграрных отношений в Бухарском ханстве в XVI – первой половине XIX века. – Т. 2. – Ташкент: Фан, 1970. – 284 с.
6. Ханыков Н.В. Описание Бухарского ханства. – СПб., 1843.
7. Ростиславов М.Н. Очерк видов земельной собственности и поземельный вопрос в Туркестанском крае // Труды Третьего Международного съезда ориенталистов. – СПб., 1876. – Т. 1.
8. Соболев Л.Н. Географические и статистические сведения о Зеравшанском округе // Записки ИРГО по отделению статистики. – СПб., 1874. – Т. 4.

УДК 327.7:378.14

Омурова А.У.
студент
Кыргызский национальный
университет имени Жусупа Баласагына
Кыргызская Республика, г. Бишкек

КАК ПРОГРАММЫ ОБМЕНА И ЦИФРОВЫЕ ПЛАТФОРМЫ МОГУТ БОРОТЬСЯ С РАДИКАЛИЗАЦИЕЙ В КЫРГЫЗСТАНЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности Шанхайской организации сотрудничества (ШОС) в противодействии радикализации молодёжи в Кыргызстане с использованием инструментов «мягкой силы» — образования, академической мобильности и цифровых технологий. Автор анализирует ключевые социально-экономические факторы уязвимости молодого поколения, включая безработицу и цифровые риски вербовки. Особое внимание уделено потенциалу председательства Кыргызской Республики в ШОС для продвижения таких инициатив, как запуск онлайн-платформ, образовательных кампусов и киберспортивных проектов. На основе проведённого анализа предложен комплекс практических рекомендаций по повышению вовлечённости молодёжи в созидательную деятельность.

Ключевые слова: ШОС, молодёжь, радикализация, Кыргызстан, программы обмена, цифровые платформы, Молодёжный совет ШОС, председательство в ШОС, экстремизм, образование, цифровая безопасность.

Omurova A.U.
student
Jusup Balasagyn Kyrgyz National University
Kyrgyz Republic, Bishkek

HOW EXCHANGE PROGRAMS AND DIGITAL PLATFORMS CAN COMBAT RADICALIZATION IN KYRGYZSTAN

Abstract. This article examines the potential of the Shanghai Cooperation Organisation (SCO) in countering youth radicalization in Kyrgyzstan using "soft power" tools, namely education, academic mobility, and digital technologies. The author analyzes key socio-economic vulnerability factors of the younger generation, including unemployment and digital recruitment risks. Special attention is paid to the opportunities arising from the Kyrgyz Republic's SCO presidency to promote initiatives such as the launch of online platforms, educational campuses, and

esports projects. Based on the analysis, a comprehensive set of practical recommendations is proposed to increase youth engagement in constructive activities.

Keywords: SCO, youth, radicalization, Kyrgyzstan, exchange programs, digital platforms, SCO Youth Council, SCO presidency, extremism, education, digital security.

1. Введение

Проблема молодёжной радикализации и вовлечения подрастающего поколения в деструктивную деятельность остаётся одним из наиболее острых вызовов национальной безопасности для стран Центрально-Азиатского региона. Для академического сообщества Кыргызстана очевидно, что значительная часть молодых граждан уезжает учиться или работать за рубеж (в Российскую Федерацию, Казахстан, Турцию), где периодически оказывается уязвимой перед деструктивным информационным воздействием. Силовые методы и административные запреты составляют лишь часть комплексной профилактики; критически важно предлагать молодёжи легальную, безопасную и перспективную альтернативу в образовательной и профессиональной сферах.

Шанхайская организация сотрудничества (ШОС) исторически позиционирует себя как ключевой институт борьбы с «тремя злами» — терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом. В её базовых стратегических документах, начиная с 2000-х годов, всё более отчётливо звучит тезис о необходимости превентивной работы с молодёжью. В 2006 году была выдвинута инициатива создания Молодёжного совета ШОС, получившая официальное организационное воплощение в 2009 году. Тем не менее, актуальным остаётся вопрос масштабирования данных программ до уровня рядовых региональных вузов и внедрения современных цифровых инструментов, способных конкурировать с деструктивным контентом в виртуальной среде.

Цель настоящего исследования — изучить возможности расширения образовательных обменов и создания цифровых платформ ШОС (включая потенциальные инициативы Кыргызской Республики в рамках её председательства в организации) как эффективных механизмов снижения рисков радикализации молодёжи посредством инструментов гуманитарного взаимодействия и «мягкой силы».

2. Методы исследования

В рамках данного исследования был применён комплекс качественных методов анализа данных. Во-первых, осуществлён контент-анализ нормативно-правовой базы и уставных документов организации, включая Стратегию развития Шанхайской организации сотрудничества до 2025 года и итоговые декларации саммитов. Во-вторых, использован метод кейс-стади (case study) для оценки практических результатов деятельности Молодёжного совета ШОС на примере молодёжных форумов, прошедших на территории Кыргызской Республики в период с 2018 по 2024 годы.

В-третьих, проведён компаративный анализ международного опыта — в частности, механизмов функционирования программ академической mobility Европейского союза (Erasmus+) — с целью определения возможностей их адаптации и трансфера в евразийское интеграционное пространство. Дополнительно привлекались аналитические отчёты профильных исследовательских институтов, специализирующихся на изучении кибербезопасности и способов противодействия интернет-вербовке в социальных медиа.

3. Результаты оригинального авторского исследования

Исследование факторов уязвимости молодёжи Кыргызстана к радикализации указывает на их преимущественно социально-экономический характер. Согласно статистическим данным, уровень безработицы среди лиц в возрасте до 28 лет в отдельные периоды достигает 17–20%. Экономическая

стагнация, диспропорции в качестве сельского и городского образования, а также феномен трансформации семейных институтов вследствие масштабной внешней трудовой миграции создают условия для маргинализации части молодых людей. Высокий уровень проникновения мобильного интернета при отсутствии системного обучения цифровой гигиене делает подростков лёгкой мишенью для пропаганды закрытых радикальных сообществ в мессенджерах Telegram и WhatsApp.

Оценка текущей деятельности Молодёжного совета ШОС выявила институциональный разрыв между масштабом проводимых мероприятий и их реальным охватом. Проведение крупных форумов (например, Иссык-Кульских форумов «ШОС: созидание будущего» или волонтёрских лагерей 2024 года) демонстрирует высокий организационный потенциал, однако данные проекты вовлекают преимущественно столичную академическую элиту и активных студентов крупных городов. Молодёжь южных и приграничных областей (Ошская, Джалал-Абадская, Баткенская), находящаяся в зоне повышенного риска, остаётся слабо информированной о гуманитарных возможностях ШОС.

В качестве альтернативного решения обоснована необходимость развёртывания масштабной цифровой экосистемы ШОС, включающей четыре базовых элемента:

1. Открытые онлайн-курсы по прикладному предпринимательству и технологиям;

2. Международные киберспортивные турниры;

3. Единый реестр стажировок в ведущих корпорациях стран-участниц;

4. Конкурсы позитивного цифрового контента.

Внедрение сетевой модели «Университета ШОС» по аналогии с европейскими консорциумами вузов способно обеспечить краткосрочную

мобильность студентов, расширение их культурного кругозора и интеграцию в легальный рынок труда государств макрорегиона.

4. Заключение

Проведённый анализ позволяет сделать вывод, что противодействие радикализации молодёжи в современных условиях требует смещения акцентов с реактивных административно-силовых мер на проактивные образовательно-цифровые форматы. Председательство Кыргызской Республики в ШОС в 2025–2026 гг. открывает уникальное стратегическое окно возможностей для институционализации данных инициатив.

На основе результатов исследования сформулированы следующие практические рекомендации:

• Инициировать создание профильной рабочей группы по цифровым молодёжным проектам при Молодёжном совете ШОС с привлечением экспертов из IT-сектора государств-членов.

• Разработать и запустить пилотную платформу онлайн-кампуса «Университет ШОС», сфокусированную на бесплатных сертифицированных курсах по программированию, молодёжному предпринимательству и изучению иностранных языков.

• Учредить целевую программу грантов для обеспечения краткосрочных стажировок (продолжительностью от 2 до 4 недель) в индустриальных и технологических центрах стран ШОС для учащейся молодёжи из наиболее уязвимых регионов Кыргызстана.

• Проводить регулярные выездные практические интенсивы (хакатоны, ИТ-лагеря) в Ошской, Джалал-Абадской и Баткенской областях с привлечением наставников из государств ШОС.

• Организовать под эгидой председательства Иссык-Кульский киберспортивный кубок ШОС и грантовый конкурс молодёжного медиа-

контента, направленного на укрепление принципов толерантности и межкультурного диалога.

Использованные источники

1. Барский К.М. Шанхайская организация сотрудничества: новое слово в мировой политике. – М.: МГИМО, 2012.
2. Наумкин В.В. (ред.) Угроза международного терроризма в Центральной Азии. – М.: МГИМО-Университет, 2017.
3. Стратегия развития Шанхайской организация сотрудничества до 2025 года. – Уфа, 2015. – URL: http://infoshos.ru
4. Официальный сайт Региональной антитеррористической структуры ШОС (РАТС). – URL: http://ecrats.org
5. Aris S. The Response of the Shanghai Cooperation Organisation to the Crisis in Kyrgyzstan // Civil Wars. – 2012. – Vol. 14, No. 3. – P. 451–476.
6. Barrett R. Beyond the Caliphate: Foreign Fighters and the Threat of Returnees. – New York: The Soufan Group, 2017.
7. Masadykov T. A Perspective on Security Cooperation of the SCO After the Tianjin Summit. – Jinan: Shandong University, 2025.
8. Джекшенкулов А. ШОС и Кыргызстан: Новые горизонты // Кыргыз Туусу. – 2025. – Специальный выпуск.
9. Тяньцзиньская декларация Совета глав государств-членов ШОС. – 2025. – URL: http://infoshos.ru
10. Влияние участия Кыргызстана в ШОС, ОДКБ и ЕАЭС на политическое взаимодействие в регионе // Жаңы Саны. – 2025. – № 4. – С. 126–132.

УДК 796.835

Пазылов Н.Ш.
студент магистратуры
Кодакова М.Н., к.м.н.
научный руководитель, доцент
Самарский государственный
социально-педагогический университет
Россия, г. Самара

АДАПТИВНЫЙ КИКБОКСИНГ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ВЕТЕРАНОВ СВО

Аннотация. В статье рассматриваются возможности адаптивного кикбоксинга как средства социальной адаптации ветеранов специальной военной операции. Представлено педагогическое наблюдение за тремя участниками в период с ноября 2025 г. по октябрь 2026 г. На основе методического пособия по применению боевых искусств для лиц с приобретенными нарушениями опорно-двигательного аппарата определены направления индивидуальной тренировки и критерии отслеживания психологических и социальных изменений. Предусмотрено сопоставление первичной и итоговой диагностики тревожности, коммуникативной включенности, эмоциональной саморегуляции и готовности к совместной деятельности.

Ключевые слова: адаптивный кикбоксинг, ветераны СВО, социализация, адаптивная физическая культура, социальная адаптация, психоэмоциональное состояние.

Pazylov N.Sh.
master's student
Kodakova M.N., Candidate of Medical Sciences
research supervisor, associate professor
Samara State University of Social Sciences and Education
Russia, Samara

ADAPTIVE KICKBOXING AS A MEANS OF SOCIAL INTEGRATION OF SPECIAL MILITARY OPERATION VETERANS

Abstract: The article examines the potential of adaptive kickboxing as a means of social adaptation for veterans of the Special Military Operation. The study presents pedagogical observations of three participants conducted from November 2025 to October 2026. Based on a methodological manual on the use of martial arts for individuals with acquired musculoskeletal impairments, the study identifies key

areas of individualized training and criteria for monitoring psychological and social changes. The research involves a comparison of initial and final assessments of anxiety levels, social engagement, emotional self-regulation, and readiness for cooperative activities.

Keywords: adaptive kickboxing, SMO veterans, socialization, adaptive physical education, social adaptation, psycho-emotional state.

Возвращение ветеранов боевых действий к гражданской жизни связано не только с восстановлением физических функций, но и с необходимостью повторного включения в привычные социальные отношения. У части людей после травматических событий отмечаются тревожность, повышенная настороженность, раздражительность, избегание общения и трудности эмоциональной саморегуляции. Такие проявления не одинаковы клиническому диагнозу и требуют разграничения с установленными психическими расстройствами [1].

Перспективным направлением сопровождения является адаптивная физическая культура. В исследованиях Е.Э. Ананьевой и Д.В. Некрасова отмечается значение спортивной активности для субъективного благополучия и социальной включенности ветеранов [1,3]. Анализ данных работ показывает, что участие ветеранов с инвалидностью в соревновательном спорте может поддерживать социальные связи и формирование позитивной самоидентичности. Вместе с тем эффективность конкретных видов единоборств для данной группы нуждается в дополнительном изучении.

Практической основой работы послужило методическое пособие «Боевые искусства как средство реабилитации людей с приобретенными нарушениями опорно-двигательного аппарата». В нем систематизированы приемы адаптации ударных упражнений, подходы к регулированию нагрузки, безопасности и поддержанию тренировочной мотивации. Особый интерес представляет применение кикбоксинга не только для двигательной подготовки, но и для организации регулярного взаимодействия в группе.

Цель исследования - изучить динамику показателей социальной включенности и отдельных психоэмоциональных проявлений у трех ветеранов СВО в процессе систематических занятий адаптивным кикбоксингом.

Исследование проводилось с ноября 2025 г. по октябрь 2026 г. на базе СРОООП «Центр Чемпион» г. Самара. В педагогическом наблюдении участвовали три ветерана СВО, обозначенные как спортсмен № 1, спортсмен № 2 и спортсмен № 3. Для каждого спортсмена программа корректировалась в соответствии с медицинскими рекомендациями и функциональными возможностями.

На начальном этапе исследования было организовано педагогическое наблюдение за тремя ветеранами СВО, приступившими к занятиям адаптивным кикбоксингом. Основное внимание уделялось особенностям психоэмоционального состояния, характеру межличностного взаимодействия, коммуникативной активности, уровню уверенности в себе и мотивации к физкультурно-спортивной деятельности.

Таблица 1 - Результаты первичного педагогического наблюдения за спортсменами до начала эксперимента (ноябрь 2025 г.)

Критерии наблюдения	Спортсмен № 1	Спортсмен № 2	Спортсмен № 3
Основные жалобы	Замкнутость, снижение интереса к общению, неуверенность в себе	Повышенная раздражительность, эмоциональная напряженность, трудности самоконтроля	Тревожность, страх физического контакта, неуверенность
Эмоциональное состояние	Подавленность, эмоциональная сдержанность	Эмоциональная неустойчивость, вспыльчивость	Настороженность, повышенная тревожность
Коммуникация	Избегает общения, предпочитает одиночество	Испытывает трудности в конструктивном общении	Избегает взаимодействия с незнакомыми людьми
Поведение на тренировках	Пассивность, низкая инициативность	Импульсивность, болезненная реакция на замечания	Скованность, избегание парных упражнений

Программа опиралась на три взаимосвязанных направления:

- двигательная адаптация,
- развитие коммуникации;
- формирование устойчивой социальной включенности.

Начальный этап предусматривал знакомство с правилами занятий, доступными упражнениями на координацию, дыхание, стойку и ударной техникой без контакта с соперником. В зависимости от ограничений применялись варианты работы сидя, стоя или с опорой, удары руками по лапам и мешку, упражнения с эспандерами. Переход к более сложным заданиям осуществлялся постепенно и добровольно.

На следующем этапе расширялось взаимодействие с тренером и другими занимающимися, например, упражнения в парах, спарринги, согласованное выполнение комбинаций, совместное обсуждение ошибок и достижений. Физический контакт не использовался как способ «преодолеть страх» принудительно, а интенсивность и допустимость групповых форм работы определялись отдельно. При признаках выраженного стресса нагрузка прекращалась. Контактные поединки и удары в голову не являлись обязательной частью тренировок.

Заключительный этап был направлен на закрепление самостоятельности и подготовку к соревновательной деятельности, в октябре-ноябре 2026 г. спортсменам предстоит выступить на инклюзивном межрегиональном фестивале адаптивных видов спорта. Привлечение к спортивному событию рассматривалось как дополнительная возможность включения в коллектив и постановки личной цели.

По завершении экспериментального периода было предусмотрено повторное обследование трех спортсменов, участвовавших в программе адаптивного кикбоксинга. Оценка эффективности занятий включала педагогическое наблюдение за изменениями эмоционального состояния,

коммуникативной активности, поведения в коллективе и мотивации к тренировкам.

Таблица 2 - Результаты повторного педагогического наблюдения за спортсменами (октябрь 2026 г.)

Критерии наблюдения	Спортсмен № 1	Спортсмен № 2	Спортсмен № 3
Эмоциональное состояние	Более устойчивое настроение, положительный эмоциональный настрой	Более спокойная реакция на замечания и неудачи	Снижение настороженности, повышение уверенности
Коммуникация	Самостоятельно вступает в общение, активно взаимодействует с группой	Поддерживает конструктивное общение с тренером и спортсменами	Проявляет инициативу в общении, взаимодействует с партнерами
Поведение на тренировках	Активно участвует в групповых заданиях, проявляет инициативу	Контролирует эмоции, соблюдает правила взаимодействия	Уверенно выполняет парные упражнения
Мотивация к занятиям	Высокая, проявляет интерес к дальнейшему спортивному развитию	Устойчивая, ориентирована на совершенствование спортивных навыков	Высокая, выражено стремление к достижению результата

На основании проделанной работы можно выделить три основных направления положительных изменений.

Первое направление связано с развитием коммуникативной активности. Систематическое выполнение совместных заданий и взаимодействие с партнерами создавали условия для постепенного включения спортсменов в коллективную деятельность. Особое значение имели упражнения, предусматривающие соблюдение правил, взаимное доверие и согласованность действий (с партнером).

Второе направление отражает развитие эмоциональной саморегуляции. Освоение технических элементов кикбоксинга, соблюдение тренировочной дисциплины и постепенное усложнение заданий способствовали формированию навыков самоконтроля. При этом спортивная деятельность

рассматривалась не как способ устранения психологических нарушений, а как дополнительное средство поддержки психоэмоционального благополучия.

Третье направление связано с повышением уверенности в собственных возможностях и формированием устойчивой мотивации к физкультурно-спортивной деятельности. Последовательное освоение двигательных навыков, достижение индивидуальных целей и положительный опыт взаимодействия с другими участниками создавали условия для укрепления самооценки и расширения социальной активности.

Таким образом, проведенная работа позволяет рассматривать адаптивный кикбоксинг как перспективное средство социальной адаптации ветеранов СВО.

Использованные источники

1. Ананьева, Е. Э. Адаптивный спорт как способ физической реабилитации и социальной адаптации ветеранов СВО / Е. Э. Ананьева, О. Е. Клименко // Вестник науки. – 2025. – Т. 4, № 4(85). – С. 338-348. – EDN MQDNHS.
2. Бабаева, Н. Б. Адаптивный спорт как средство социализации людей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Б. Бабаева // Проблемы фундаментальной подготовки в школе и вузе в контексте современности : Межвузовский сборник научных работ VIII Всероссийской научно-практической конференции, Череповец, 12–13 декабря 2013 года / Редактор-составитель А.Е. Новиков. Том Выпуск 7. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2017. – С. 312-314. – EDN WORPQQ.
3. Некрасов, Д. В. Социальная адаптация ветеранов специальной военной операции через спорт / Д. В. Некрасов, А. П. Абрамов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. – 2025. – Т. 15, № 4. – С. 169-179. – DOI 10.21869/2223-1552-2025-15-4-169-179. – EDN AJJIRF.

УДК 004

Родионов А.В., д.э.н.
профессор
ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля»
Россия, г. Луганск
Чебоксаров Б.А.
аспирант
ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля»
Россия, г. Луганск

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА СОЦИАЛЬНУЮ ПОЛИТИКУ И ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В РЕГИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКЕ

Аннотация. В статье анализируется воздействие информационных технологий на социальную политику и демографические процессы в региональной экономике. Отмечается двойственный характер цифровизации: с одной стороны, она открывает новые возможности для социальной политики, с другой – создает угрозы для социальной политики региона, которые усиливают социальную дифференциацию. Обосновывается важность учета демографических особенностей регионов и регулирования социальных последствий цифровизации для устойчивого развития территорий.

Ключевые слова: информационные технологии, социальная политика, демографические процессы, региональная экономика, цифровизация.

Rodionov A.V., Doctor of Economics
professor
Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education "Lugansk State University named after V. Dahl"
Russia, Lugansk
Cheboksarov B.A.
postgraduate student
Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education "Lugansk State University named after V. Dahl"
Russia, Lugansk

THE IMPACT OF INFORMATION TECHNOLOGIES ON SOCIAL POLICY AND DEMOGRAPHIC PROCESSES IN THE REGIONAL ECONOMY

Abstract. The article analyzes the impact of information technologies on social policy and demographic processes in the regional economy. The dual nature of digitalization is noted: on the one hand, it opens up new opportunities for social policy; on the other hand, it creates threats to the social policy of the region that intensify social differentiation. The importance of taking into account the demographic characteristics of regions and regulating the social consequences of digitalization for the sustainable development of territories is substantiated.

Keywords: information technologies, social policy, demographic processes, regional economy, digitalization.

В условиях цифровой трансформации региональной экономики информационные технологии становятся ключевым фактором взаимосвязи социальной политики и демографических процессов. Демографические вызовы требуют адресных решений, а ИТ открывают новые возможности для анализа и прогнозирования. Однако степень и характер их влияния на социальную политику и демографическое поведение в разрезе регионов изучены недостаточно. Этим определяется актуальность настоящего исследования.

В научной периодике существует мнение, что понятие цифровизации нельзя ограничить только экономическими категориями, так как получение доступа к цифровым технологиям отражается не только на экономике, но и на социальной сфере [1, с. 1217]. Таким образом, цифровизация, выходя за рамки экономических категорий, непосредственно воздействует на социальную сферу и демографические процессы. В условиях демографических трансформаций это означает, что доступ к цифровым технологиям становится фактором, определяющим эффективность социальной политики и адаптацию региональной экономики к изменениям в структуре населения.

Регионы в нашей стране отличаются неравномерным уровнем развития, поэтому достаточно непросто оценить уровень готовности региона к внедрению цифровых технологий [1, с. 1218]. Регионы страны при этом различаются и демографическими характеристиками, что усиливает

потребность в гибкой и адресной социальной политике, поддерживаемой информационными технологиями.

В научной литературе применительно к рассматриваемой проблематике называются такие угрозы, как: интернет-зависимость экономических субъектов; разрыв между компетенциями выпускников вузов и запросами цифровой экономики; цифровой разрыв, проявляющийся на уровне личности, отрасли и территории; формирование олигополии на информационном рынке; усиление информационной асимметрии вследствие использования крупными компаниями передовых технологий анализа больших данных; эскалация киберпреступности [2, с. 74]. Таким образом, напрямую затрагивают социальную политику и демографические процессы в региональной экономике [2, с. 74]. Они усиливают социальную дифференциацию и снижают эффективность демографической политики, что требует компенсирующих мер в рамках региональной социальной политики.

С точки зрения влияния на социально-экономическое развитие региона наибольшую опасность представляют социальные риски, обусловленные ростом безработицы, увеличением разрыва в уровне доходов и ростом бедности. Так, по оценкам Международного экономического форума к 2030 году будет создано примерно в два раза больше рабочих мест, чем ликвидировано за счет цифровизации [3, с. 8]. Цифровизация несет двойственный социальный эффект, наряду с созданием новых рабочих мест, она порождает риски роста безработицы, усиления неравенства доходов и бедности. В контексте влияния на социальную политику и демографические процессы эти риски особенно опасны для регионов, поскольку способны провоцировать социальную напряженность, снижение уровня жизни и изменение демографического поведения. Следовательно, региональная социальная политика должна быть направлена на смягчение данных угроз и

использование возможностей цифровизации для устойчивого социально-экономического развития.

Таким образом, ключевая задача региональной социальной политики – управлять социальными последствиями цифровизации с учетом демографических трансформаций, компенсируя риски и используя возможности ИТ для устойчивого развития.

Использованные источники

1. Мельмонт, Д.Д. Влияние цифровизации на экономическое и социальное развитие регионов в России / Д.Д. Мельмонт // Вопросы инновационной экономики. – 2024. – Т. 4. – № 14. – С. 1215-1228.
2. Гудкова, О.В. Риски и угрозы экономической безопасности России в условиях цифровизации экономики / О.В. Гудкова// Известия высших учебных заведений. Серия «Экономика, финансы и управление производством». – 2022. – № 01(51). – С.73-80.
3. Николаев М.А. Риски и угрозы экономической безопасности регионов России в условиях цифровой экономики / М.А. Николаев // Региональная экономика и управление: электронный научный журнал. – 2022. – № 4 (72). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/riski-i-ugrozy-ekonomicheskoy-bezopasnosti-regionov-rossii-v-usloviyah-tsifrovoy-ekonomiki (дата обращения: 16.10.2026).

УДК 376.37

Ткачева А.К.
студент бакалавриата
Крымский инженерно - педагогический университет
Россия, г.Симферополь

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ

Аннотация: В статье рассматривается проблема стойких нарушений чтения (дислексии) у младших школьников и обосновывается коррекционно-развивающий потенциал работы над мелкой моторикой. Анализируются психофизиологические механизмы связи ручного праксиса и речи, описываются основные направления диагностики моторной сферы у детей группы риска и предлагается система упражнений, которая может встраиваться в логопедические занятия и уроки обучения грамоте.

Ключевые слова: дислексия, младшие школьники, мелкая моторика, коррекция чтения, кинезиологические упражнения, логопедическая работа.

Tkacheva A.K.
bachelor's student
Crimean Engineering and Pedagogical University
Russia, Simferopol

DEVELOPING FINE MOTOR SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN AS A MEANS OF OVERCOMING READING DISORDERS

Abstract: The article addresses the problem of persistent reading disorders (dyslexia) in primary school children and substantiates the corrective and developmental potential of work on fine motor skills. It analyzes the psychophysiological mechanisms underlying the connection between manual praxis and speech, describes the main areas for diagnosing the motor sphere in at-risk children, and proposes a system of exercises that can be integrated into speech therapy sessions and literacy lessons.

Keywords: dyslexia, primary school children, fine motor skills, reading correction, kinesiological exercises, speech therapy work.

Введение

Навык чтения — фундаментальный инструмент всей дальнейшей учёбы, и именно поэтому устойчивые трудности овладения им в начальной школе

считаются не частной проблемой отдельного предмета, а фактором риска школьной дезадаптации в целом. Число учеников, допускающих множественные стойкие ошибки при чтении и письме, год от года не уменьшается, что делает поиск доступных и физиологически обоснованных средств коррекции особенно актуальным.

Особое место среди таких средств занимает развитие мелкой моторики. Накопленный в отечественной логопедии и нейропсихологии опыт показывает: тренировка точных, согласованных движений пальцев и кисти — не просто подготовка руки к письму, а способ активации речевых зон мозга и коррекции тех механизмов, сбой которых лежит в основе нарушений чтения [13; 15].

Дислексия как комплексное нарушение: взгляд теории

Под дислексией отечественная логопедия понимает стойкое и повторяющееся расстройство овладения навыком чтения, не связанное со снижением интеллекта, слуха или зрения. Наиболее полная классификация его форм — фонематической, семантической, аграмматической, мнестической и оптической — принадлежит Р. И. Лалаевой, а механизмы специфических ошибок подробно описаны в работах И. Н. Садовниковой [1; 2].

Существенный для нашей темы вывод принадлежит зарубежным исследователям М. Куцему и К. Лонай: по их мнению, расстройство чтения следует рассматривать не как самостоятельный дефект, а как один из признаков более широкого комплекса, куда входят недостаточность устной речи, пространственной ориентировки и моторных функций, включая ручную. В основе этого комплекса лежит расстройство коркового синтеза слуховых и зрительных возбуждений. Ж. Ажуриагерра и другие авторы указывали, что за нарушениями чтения стоит совокупность дисфункций — недостаточная

сформированность речи, ручной умелости, телесной схемы и чувства ритма [2].

Современная система диагностики нарушений чтения опирается на труды: А. Н. Корнева (стандартизованная методика исследования навыка чтения, скрининг предрасположенности к дислексии), Р. И. Лалаевой и Л. В. Венедиктовой, а также на нейропсихологические методики И. Ф. Марковской, Т. В. Ахутиной и О. Б. Иншаковой [3; 15].

Психофизиологическое обоснование связи руки и чтения

Почему работа над пальцами и кистью руки помогает преодолевать трудности чтения? Ответ даёт анатомия и физиология мозга. Ещё В. М. Бехтерев писал о том, что развитие движений руки способствует развитию речи, а М. М. Кольцова экспериментально доказала: морфологическое и функциональное созревание речевых зон совершается под влиянием кинестетических импульсов, поступающих от рук. Отставание пальцевой моторики при сохранной общей — характерный маркер задержки и речевого развития; эту закономерность экспериментально описала именно Кольцова [13].

Ключевой момент — топография коры. Зона, управляющая пальцами (особенно большим и указательным), и зона, обеспечивающая работу языка, губ и гортани, соседствуют, а кисть представлена в двигательной коре непропорционально широко — по оценкам, на неё приходится примерно треть её площади. Тренируя тонкие движения пальцев, специалист фактически «будит» соседние речевые центры [13].

Прямое отношение это имеет и к чтению. Техническая сторона чтения — узнавание букв, слияние их в слоги и слова — требует зрительно-двигательной координации, последовательности, ритма и автоматизации движений глаз. Исследования последних лет показывают: у детей с низкими показателями чтения чаще фиксируются недостатки слухо-моторных

координаций и чувства ритма, а генерализованные нарушения двигательной сферы «зеркалятся» в речевой деятельности. Экспериментальное изучение предпосылок дислексии у дошкольников и первоклассников выявило, что в группе риска по дислексии наряду с сукцессивными функциями и пространственными представлениями страдает и пальцевая моторика [7]. Современные нейровизуализационные исследования (Turesky T. K., Luetje M. M., Eden G. F., 2023) фиксируют у детей с дислексией особенности активации моторных зон, в том числе мозжечка, при выполнении движений пальцами; вместе с тем авторы подчёркивают, что прямая связь этих отличий с уровнем чтения остаётся предметом изучения. Это лишь подтверждает: моторные трудности при дислексии носят системный характер и требуют комплексного подхода [16].

Мелкая моторика в структуре коррекционно-логопедической работы

Преодоление нарушений чтения невозможно точечными мерами: поскольку дислексия, как правило, сочетается с дисграфией, коррекционная работа строится как целостная система, в которой развитие ручной моторики выступает не отдельным «декоративным» блоком, а сквозной задачей, обеспечивающей работу нескольких механизмов одновременно [15]:

нейрофизиологический механизм — стимуляция речевых зон коры через кинестетическую афферентацию от пальцев [13];

операциональный механизм — подготовка пишущей руки, укрепление двигательного аппарата, отработка координации «глаз — рука», которая необходима как при письме, так и при прослеживании строки при чтении [10];

регуляторный механизм — тренировка произвольной организации движений, чувства ритма и последовательности, дефицит которых лежит в основе многих дислексических ошибок [7].

Опишем основные группы упражнений, доказавшие свою эффективность в практике логопедов и учителей начальных классов.

Пальчиковая гимнастика и массаж

Классикой коррекционной работы остаются пальчиковые игры и массаж (самомассаж) кистей и пальцев. Они проводятся систематически, часто с речевым сопровождением, что позволяет одновременно тренировать моторику и артикуляцию. Исследования Института физиологии детей и подростков АПН РФ подтвердили положительное влияние тонких движений пальцев на функционирование речевых зон коры [13].

Графические упражнения

Штриховка, обводка контуров по пунктирным линиям, дорисовывание второй половины рисунка, орнаменты по клеточкам формируют опыт графических движений и правила их выполнения: вести линию сверху вниз и слева направо, штриховать ровно, не выезжая за контур, соблюдать параллельность линий. Рисование и раскрашивание при этом остаются средством согласованной работы зрительного и двигательного анализаторов — базой для письма и чтения [10].

Предметно-практическая деятельность

Лепка (в том числе лепка букв — приём, используемый и в методике Р. Дейвиса, когда ребёнок осязает и «воссоздаёт» образ буквы), вырезание ножницами, работа с мозаикой и пазлами, песочная терапия решают сразу несколько задач: развивают кинестезии, планирующую функцию действия и тактильный гнозис, важный для профилактики оптической дислексии. Приём дермалексии — узнавание букв, «написанных» на спине или руке, ощупывание букв из шершавых материалов с закрытыми глазами, — соединяет моторный и зрительно-тактильный каналы восприятия графических знаков [13; 14].

Кинезиологические упражнения

Особый интерес представляет кинезиология — наука о развитии мозга через движение. Кинезиологические упражнения («Колечко», «Кулак —

ребро — ладонь», «Лезгинка», «Зеркальное рисование», перекрёстные движения) активизируют межполушарное взаимодействие, что напрямую связано с регуляцией движений и пространственными представлениями, страдающими у детей с нарушениями чтения [14]. Нейропсихологический подход к коррекции дислексии (в логике Т. В. Ахутиной и А. В. Семенович) рассматривает двигательные и сенсомоторные упражнения как обязательный базовый блок: работа с функциями «нижних этажей» мозга — тонусом, серийной организацией движений, межполушарным взаимодействием — создаёт фундамент для функций более высокого порядка, включая чтение [4; 5; 6].

Включение моторного блока в логопедическое занятие

Специальные упражнения по преодолению дислексии строятся на развитии всех сторон речи, но одновременно «работают» на мелкую моторику и эмоционально-волевую сферу. Практика показывает продуктивность следующей структуры занятия: короткий блок пальчиковой разминки в начале (5–7 минут), графические или кинезиологические задания в середине, чередуемые с упражнениями на технику чтения (чтение слоговых таблиц, словарных пар с минимальными графическими различиями — типа «дом — дым», «боб — бор», рифмованных текстов). Здесь полезен и дидактический материал Г. Г. Мисаренко, выстроенный по нарастанию сложности слоговой структуры слова: систематические упражнения с этим материалом, по А. Н. Корневу, автоматизируют восприятие так называемых «оперативных единиц чтения» — укрупняют объём текста, который ребёнок способен схватить единовременно [8; 9; 15].

Условия эффективности

Анализ практических публикаций позволяет выделить условия, при которых моторно-коррекционная работа даёт заметный результат:

Систематичность — эпизодические «пальчиковые пятиминутки» не формируют автоматизма; упражнения должны присутствовать на каждом занятии и в домашнем режиме [14].

Постепенное усложнение — от простых поз и захватов к серийным движениям и одновременным действиям обеими руками [14].

Связь с речевым материалом — движение, отработанное «вхолостую», быстрее закрепляется, когда сопровождается проговариванием слогов, слов, стихотворных строк.

Учёт структуры дефекта — при оптической дислексии акцент делается на тактильно-зрительное конструирование букв, при фонематической — на сочетание моторных упражнений с фонематической работой [15].

Положительный эмоциональный фон — игровая форма снимает напряжение, характерное для детей с трудностями чтения, и повышает мотивацию [14].

Заключение

Развитие мелкой моторики у младших школьников — психофизиологически обоснованное и технологически простое средство преодоления нарушений чтения. Оно не заменяет специализированную логопедическую коррекцию, но выступает её необходимым «нижним этажом»: укрепляет нейродинамическую базу навыка чтения, готовит руку к письму, тренирует ритм, последовательность и координацию «глаз — рука». Перспективой дальнейшей работы видится разработка дифференцированных комплексов упражнений, привязанных к конкретным формам дислексии, а также включение моторного блока в программы ранней профилактики нарушений письменной речи у дошкольников группы риска.

Использованные источники

1. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. — СПб.: Союз, 1998.
2. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. — М.: ВЛАДОС, 1997.

3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. — СПб.: Речь, 2003.
4. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М.: Академия, 2008.
5. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. — СПб.: Питер, 2008.
6. Цветкова Л. С. (ред.) Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. — М.: МПСИ, 2006.
7. Русецкая М. Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин. — СПб.: КАРО, 2007.
8. Русецкая М. Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук. — М., 2009.
9. Мисаренко Г. Г. Дидактический материал для развития техники чтения в начальной школе. — 3-е изд. — М.: ОНИКС 21 век, 2003.
10. Чечель Н. Н. Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста как средство профилактики нарушений письма // Образование и воспитание. — 2015. — № 4(4). — С. 39–42.
11. Щербак С. Г. Предупреждение просодико-интонационных ошибок чтения у детей с дизартрическими расстройствами // Балтийский гуманитарный журнал. — 2020. — Т. 9, № 1(30). — С. 137–140.
12. Матросова Т. А., Камардина Е. К. Развитие семантики как профилактика дислексии у детей с общим недоразвитием речи // PROчтение: дислексия в XXI веке: сб. материалов IX Междунар. науч.-практ. конф. — М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2020. — С. 150–156.
13. Дегтярь Е. Научное обоснование зависимости развития речи дошкольников от состояния мелкой моторики // Журнал «Дефектология Проф». — 2020.
14. Белянская Н. А. Профилактика дислексии и дисграфии (практические приёмы) // Журнал «Дефектология Проф». — 2020.
15. Система логопедической работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников // Журнал «Дефектология Проф». — 2020.
16. Turesky T. K., Luetje M. M., Eden G. F. Functional motor deficits and cerebellar activation in children with dyslexia // Frontiers in Neuroscience. — 2023. — Vol. 17. — Article 1135437. — DOI: 10.3389/fnins.2023.1135437.

УДК 376.37

Ткачева А.К.
студент бакалавриата
Крымский инженерно - педагогический университет
Россия, г.Симферополь

ОБУЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ПРОСТЫМ ПРИЁМАМ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: В статье обосновывается роль семьи как обязательного участника коррекции заикания у дошкольников. Обобщены приёмы отечественных методик (Чевелёва, Селиверстов, Миронова, Ястребова, Арутюнян) и современных зарубежных родительско-ориентированных программ (Lidcombe, Palin PCI и др.), показавших эффективность в контролируемых исследованиях. Систематизирован «домашний минимум» приёмов для родителей — речевой режим, образец спокойной речи взрослого, релаксация, ритмические упражнения, ручная деятельность с проговариванием и позитивная обратная связь — и предложена пятиэтапная модель обучения семьи, включая типичные ошибки, усиливающие запинки.

Ключевые слова: заикание, дошкольный возраст, логопедическая коррекция, обучение родителей, семейная логопедия, речевой режим, речевые запинки, методика Л.З. Арутюнян, программа Лидкомба, Palin PCI, релаксация, ритмическая организация речи, синхронизация речи с движением руки, плавность речи, позитивная обратная связь.

Tkacheva A.K.
bachelor's student
Crimean Engineering and Pedagogical University
Russia, Simferopol

TEACHING PARENTS SIMPLE SPEECH THERAPY TECHNIQUES FOR CORRECTING STUTTERING IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract: The article substantiates the role of the family as an essential participant in the correction of stuttering in preschoolers. It summarizes the techniques of Russian (domestic) methodologies (Cheveleva, Seliverstov, Mironova, Yastrebova, Arutyunyan) and modern foreign parent-oriented programs (Lidcombe, Palin PCI, etc.) that have demonstrated effectiveness in controlled studies. The article systematizes a "home minimum" set of techniques for parents — speech regime, a model of calm adult speech, relaxation, rhythmic exercises, manual activities with speech accompaniment, and positive feedback — and proposes a five-

stage model of training the family, including typical mistakes that intensify speech disfluencies.

Keywords: stuttering, preschool age, speech therapy correction, parent training, family speech therapy, speech regime, speech disfluencies, L.Z. Arutyunyan's methodology, Lidcombe Program, Palin PCI, relaxation, rhythmic organization of speech, synchronization of speech with hand movements, speech fluency, positive feedback.

Введение

Возраст три–четыре года — период, когда расстройство темпо-ритмической стороны речи у детей регистрируется чаще любых других речевых нарушений, и одновременно окно наилучшего прогноза: реабилитационные программы рассчитаны преимущественно на дошкольников, а с приходом ребёнка в школу результативность помощи ощутимо падает. Обе эти закономерности зафиксированы и в отечественных публикациях, и в зарубежной практике. Ещё один момент объединяет разные школы: специалисты едины в том, что семейное окружение ребёнка — обязательный участник коррекционного процесса. Работа логопеда в кабинете занимает час-полтора в неделю, всё остальное время речь ребёнка формируется дома, и от того, как взрослые говорят, слушают и реагируют на запинки, зависит едва ли не половина результата. Поэтому обучение мамы и папы простым, воспроизводимым приёмам — не вспомогательная услуга, а отдельная методическая задача.

Ещё Г.А. Волкова писала о родителях как о тех, кто обеспечивает выполнение рекомендаций в межзанятийный период, и это наблюдение позднее получило экспериментальное подтверждение. Австралийская программа Лидкомба, крупнейшее исследование которой опубликовано в BMJ, изначально спроектирована так, что все основные действия выполняет семья, а специалист лишь направляет её: через девять месяцев доля запинок у детей основной группы опустилась до полутора процентов слогов — против почти четырёх в контрольной.

Задачи семьи при этом двоякие. Первая — создание речевой среды: если взрослые сами переходят на неторопливый, размеренный темп, убирают спешку и нервозность из общения, частота запинок у ребёнка снижается уже от одного этого. Вторая — закрепление того, что отработано на занятиях: у В.И. Селиверстова посещение родителями открытых занятий прямо включено в структуру курса, а логопеды, ведущие детей по методу синхронизации речи с движением руки, подчёркивают, что семью мало информировать — её нужно убедить и натренировать выполнять приём дома ежедневно.

На чью опору встаёт работа с семьёй: отечественные системы

Н.А. Чевелёва: речь рождается в совместном деле

Идея Натальи Александровны Чевелёвой состоит в том, что коррекцию удобно встроить в продуктивную деятельность — работу с бумагой, нитками, пластилином. Весь курс она разложила на пять последовательных этапов: сначала ребёнок почти не говорит, затем комментирует свои действия по ходу их выполнения, после — описывает уже сделанное, затем планирует вслух будущую работу и, наконец, его самостоятельная речь закрепляется. Для семьи эта схема ценна тем, что перетекает в быт почти без подготовки: совместная лепка, аппликация, складывание бумажной поделки сами задают спокойный, размеренный ритм, под который естественно ложится неторопливая детская речь — от короткого «я клею» до рассказа о готовом кораблике.

В.И. Селиверстов: игра как каркас и родители как союзники

Валентин Иванович Селиверстов предложил амбулаторный курс протяжённостью три–четыре месяца, поделённый на подготовительный, тренировочный и закрепляющий этапы. Две его идеи особенно важны для домашней работы. Первая: каждый раздел коррекции должен быть завязан на игру — ведущую деятельность дошкольника, иначе ребёнок теряет мотивацию. Вторая: родители осваивают речевые упражнения в той же логике

нарастания, что и специалист, — по степени самостоятельности высказывания, его громкости и ритмичности. Домашний «минимум» из этой системы — движение под счёт («шагаем — и говорим»), отхлопывание ритмического рисунка, плавный переход от слова к фразе и от фразы к короткому рассказу.

С.А. Миронова и А.В. Ястребова: постепенность как принцип

Социально-педагогическая система Софьи Александровны Мироновой вписывает коррекцию в привычную сетку занятий детского сада — в ознакомление с природой, развитие речи, элементарную математику, рисование, — и в течение учебного года ведёт речь ребёнка от ситуативной к самостоятельной контекстной. Анна Владимировна Ястребова разработала похожую по духу, но самостоятельную систему для младших школьников: три периода обучения и пять ступеней усложнения общения, воспроизводящих реальные коммуникативные ситуации; особое внимание уделяется интонации и умению вслушиваться в чужую речь. Для родителей обе системы — прежде всего ориентир: они показывают, что усложнение речевых задач должно быть ступенчатым, а не «скачком», и что торопить ребёнка — худший из инструментов.

Методика Л.З. Арутюнян: рука как метроном речи

Людмила Зиновьевна Арутюнян создала комплексную методику устойчивой нормализации речи, центральное звено которой — согласование произношения с движениями пальцев ведущей руки. Смысл приёма в том, что рука берёт на себя организацию речевого ритма: короткое движение пальцев чуть опережает звучание слога и задаёт фразе интонационную структуру, а в литературе эту функцию руки образно сравнивают с «ведущим», за которым речь движется как на буксире. Полный курс занимает около суток чистого времени (24 занятия) и затем поддерживается микрокурсами на протяжении года.

В полном объёме это инструмент специалиста, однако отдельные элементы спокойно переносятся в семью: плавное движение ладони по бедру в такт слогу, опора на гласные, замедление темпа. Опыт практикующих логопедов показывает, что когда приём осваивают сами родители, новый речевой стереотип у ребёнка закрепляется заметно быстрее — в том числе потому, что дома он встречает ту же манеру речи, которую только что выстроил на занятии.

Домашний «минимум»: что именно осваивает семья

Из всех описанных систем для родителя выделяется компактный набор приёмов, не требующих специальной подготовки и дающих наибольший эффект при ежедневном применении:

Ограничение речи и «молчанки». На старте коррекции детскую речь дозируют: короткие однословные ответы, минимум «обязательных» разговоров, спокойный быт; режим держится примерно полторы недели. В этот период исключают шумные праздники, неожиданные впечатления и беседы «просто так».

Образ речи взрослого. Родители говорят в замедленном темпе, короткими фразами, растягивают гласные, дышат перед фразой, а не во время неё — и никогда не командуют: «говори медленнее», «не заикайся». Речь ребёнка в его присутствии не обсуждается.

Расслабление и «волшебный сон». Через игровые упражнения ребёнок учится различать напряжение и покой в мышцах; элемент внушения упакован в форму сказки-игры, которая вызывает спокойствие и уверенность в собственной речи.

Ритм через движение. Хлопки по ритмическому рисунку, шаг с одновременным счётом, перебрасывание мяча, дыхательная гимнастика с опорой на диафрагму — всё это упорядочивает речевой ритм; пение и музыкальные движения дополнительно укрепляют нервную систему.

Поделка с проговариванием. По схеме Чевелёвой: сначала речь сопровождает действие, затем описывает результат, затем — замысел.

Рука в такт речи. Когда ребёнок познакомился с приёмом на занятии, дома взрослые мягко поддерживают движение пальцев ведущей руки в ритме фразы.

Десять–пятнадцать минут один на один. Ежедневный отрезок времени, где внимание взрослого направлено не на речь, а на совместное дело — игру, прогулку, книгу. Именно здесь речь ребёнка чувствует себя в наибольшей безопасности.

Зарубежные родительско-ориентированные программы

Lidcombe: семья как основной исполнитель

Австралийская программа Лидкомба опирается на так называемые вербальные вмешательства — управляемые реплики родителей. За серию плавной речи ребёнок получает искреннюю похвалу («отлично получилось — плавно и спокойно»), иногда — вопрос о собственном ощущении («были ли запинки?»); за запинок — короткое нейтральное замечание («была запинка»), без критики и раздражения. Каждый день родители отмечают тяжесть заикания по десятибалльной шкале, логопед еженедельно корректирует их действия, а переход ко второй, закрепляющей стадии происходит, когда показатель опускается ниже единицы и держится так три недели подряд. Принципиальное условие: реплики должны нравиться ребёнку. Если они начинают раздражать — тактику меняют, а не продавливают.

Palin PCI: терапия взаимодействия

Британский подход разработан в Лондонском центре Майкла Пейлина (Kelman & Nicholas, 2008) для семей с детьми от двух с половиной до семи лет. Он называется косвенно-прямым: значительная часть изменений происходит не в речи ребёнка, а в поведении взрослых. Родители разбирают вместе со специалистом видеозаписи бытового общения и осваивают

конкретные стратегии — дождаться, пока ребёнок сам закончит мысль, выдерживать баланс вопросов и комментариев, соблюдать очерёдность реплик, слушать содержание, а не форму, и планомерно снимать коммуникативное давление. В исследовании Миллард с коллегами у всех детей, прошедших терапию, частота запинок значимо снизилась, а родители отмечали рост уверенности и ощущение контроля над ситуацией. Показательно и то, что родственный голландский подход RESTART-DCM, построенный на модели «требований и возможностей», даёт сопоставимые с Лидкомбом результаты, а немецкий Mini-KIDS работает в логике «модификации заикания» — ребёнка учат мягким начинаниям слов и отношению к запинке без страха.

Как выстроить обучение семьи: пять шагов

Диагностическая беседа. Специалист вместе с родителями составляет перечень ситуаций и людей, после общения с которыми речь ребёнка ухудшается; такой список резко упрощает дальнейшую работу.

Речевой режим. Семья вводит щадящий уклад: дозирование речевой нагрузки, спокойный тон в доме, сниженные эмоциональные нагрузки, стабильный распорядок дня.

Нарастание приёмов. От релаксации и «молчанок» — к ритмическим упражнениям, затем к ручной деятельности с проговариванием и лишь потом к элементам синхронизации речи с движением руки.

Позитивная обратная связь. Родителей тренируют по модели Лидкомба: хвалить за плавность, нейтрально фиксировать запинки, никогда не критиковать.

Сопровождение.

Специалист отслеживает динамику, в том числе по домашним записям речи, а семья удерживает главный результат — делает общение пространством безопасности, а не экзаменом.

Чего не делать: пять типичных ошибок

Требовать «говорить правильно» и показывать на запинках — замечания повышают тревожность и, парадоксально, закрепляют заикание.

Договаривать за ребёнка — это сообщает ему, что взрослому тяжело ждать.

Насыщать жизнь дошкольника секциями, экраном и впечатлениями в самый ответственный период коррекции.

Пытаться лечить «народными способами» — они не работают; единственный вид помощи с доказанной эффективностью — специализированная логопедическая коррекция.

Заключение

Семья, владеющая несколькими простыми приёмами, — это полноценная часть терапии заикания, а не «домашнее задание». Отечественная традиция — Чевелёва, Селиверстов, Миронова, Ястребова, Волкова, Арутюнян — выстроила логику поэтапного усложнения речи и речевого режима; современные международные программы — Лидкомб, Palin PCI, RESTART-DCM, Mini-KIDS — в контролируемых исследованиях показали, что обученный родитель существенно снижает тяжесть заикания у дошкольника. Решает не количество упражнений, а три условия: спокойная речевая среда, постепенность и постоянство. Тогда новый способ говорить перестаёт быть «техникой» и становится для ребёнка естественным.

Использованные источники

1. Махотина А.В. Методы и приемы коррекции заикания // pedopyt.ru, 2022.
2. Millard S.K. et al. Parent–child interaction therapy: Adding to the evidence // International Journal of Speech-Language Pathology. — 2009. — № 11(1).
3. Millard S.K., Zebrowski P., Kelman E. Palin Parent–Child Interaction Therapy: The bigger picture // American Journal of Speech-Language Pathology. — 2018. — № 27(3S).
4. Ратнер Н.Б. Роль семейной логопедии в преодолении заикания.
5. Селиверстов В.И. Заикание у детей: учебное пособие. — М.: Владос, 2000. — 206 с.

6. Чевелева Н.А. Исправление заикания у школьников в процессе ручной деятельности. — 1965.
7. Ястребова А.В. Коррекция заикания у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. — 1999.
8. Jones M. et al. Randomised controlled trial of the Lidcombe Programme of early stuttering intervention // BMJ. — 2005. — 331: 659.
9. Клиническое руководство Stuttering in Children, Adolescents and Adults (методические рекомендации к программе Лидкомба).
10. Хорунова И.Н. Советы логопеда родителям при начальном заикании // stoppav.ru, 2023.
11. Ефремова А.В. Методы и приёмы коррекционной логопедической работы с заикающимися дошкольниками // defectologiya.pro, 2020.
12. Петряева А.В. Особенности коррекционно-развивающей работы с заикающимися детьми дошкольного возраста // defectologiya.pro, 2020.

УДК 349.2

Тупицына А.А.
студент
Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова
Республика Беларусь, г. Могилев

КОЛЛЕКТИВНЫЙ ДОГОВОР КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА: СТРУКТУРА ГАРАНТИЙ ДЛЯ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП РАБОТНИКОВ

Аннотация: в статье коллективный договор рассматривается не только как локальный правовой акт, но и как институциональный механизм социального партнёрства, через который потребности различных групп работников переводятся в конкретные обязательства нанимателя. На основе данных Федерации профсоюзов Беларуси анализируется структура дополнительных гарантий в коллективных договорах. Показано, что наиболее распространёнными являются гарантии для семей с детьми (88%), молодёжи (86%) и работников с семейными обязанностями (82%), тогда как предоставление жилья (62%) сталкивается с ресурсными ограничениями. Делается вывод, что структура гарантий отражает не только потребности групп, но и их способность попасть в переговорную повестку, а также позволяет оценить уровень развития социального диалога в организации.

Ключевые слова: коллективный договор; молодёжь; профсоюз; семьи с детьми; социальное партнёрство; социальные группы работников; социальный диалог; структура гарантий.

Tupitsyna A.A.
student
Mogilev State A. Kuleshov University
Republic of Belarus, Mogilev

COLLECTIVE AGREEMENT AS AN INSTRUMENT OF SOCIAL PARTNERSHIP: THE STRUCTURE OF GUARANTEES FOR SOCIAL GROUPS OF EMPLOYEES

Abstract: the article examines the collective agreement not only as a local legal act, but also as an institutional mechanism of social partnership through which the needs of various groups of employees are translated into specific obligations of the employer. Based on data from the Federation of Trade Unions of Belarus, the structure of additional guarantees in collective agreements is analysed. It is shown that the most widespread are guarantees for families with children

(88%), young people (86%) and employees with family responsibilities (82%), while housing provision (62%) faces resource constraints. It is concluded that the structure of guarantees reflects not only the needs of groups, but also their ability to enter the negotiating agenda, and also makes it possible to assess the level of development of social dialogue in the organisation.

Keywords: collective agreement; families with children; social dialogue; social groups of employees; social partnership; structure of guarantees; trade union; young people.

Коллективный договор традиционно рассматривается в юридической литературе как локальный правовой акт, регулирующий трудовые и социально-экономические отношения между нанимателем и работающими у него работниками (ст. 361 Трудового кодекса Республики Беларусь). Однако социологический взгляд на этот документ позволяет увидеть в нём нечто большее: коллективный договор является институциональным механизмом социального партнёрства, через который интересы различных групп работников переводятся в конкретные обязательства нанимателя.

Актуальность такого ракурса обусловлена тем, что в белорусской практике коллективно-договорное регулирование охватывает значительную часть работающего населения. По данным Федерации профсоюзов Беларуси, на начало 2026 года в стране действовало свыше 18,2 тыс. коллективных договоров, а в 2025 году было заключено около 680 новых – один из лучших показателей за последние годы [1]. Необходимо отметить, что, за приведёнными показателями стоит вопрос: интересы каких социальных групп фактически представлены в коллективном договоре, и как это характеризует состояние социального партнёрства.

Принципиальное отличие коллективного договора от других локальных актов состоит в его договорной природе. Условия, включённые в договор, являются результатом переговоров между представителями работников (как правило, профсоюзом) и нанимателем. Следовательно, структура гарантий в

колдоговоре – это зафиксированный результат согласования интересов. Если гарантия включена в договор, значит, сторонам удалось признать её значимой.

Обратимся к данным, которые представлены Федерацией профсоюзов Беларуси. Так, структура дополнительных гарантий в коллективных договорах выглядит следующим образом: 88% от общего количества коллективных договоров включают меры по поддержке работников при рождении детей; 86% – дополнительные гарантии для молодежи; 80% – стимулирование здорового образа жизни и спорта; 78% – удешевление санаторно-курортных путевок; 76% – нормы по повышению квалификации и переподготовке; 68% – развитие наставничества; 62% – предоставление жилья [1].

Данные цифры показывают, какие потребности групп вызывают у сторон больше согласия, а какие – меньше. Поддержка при рождении детей (88%) занимает первое место. Это объяснимо: здесь пересекаются интересы трёх сторон. Работник получает материальную поддержку, наниматель сохраняет кадры после отпуска по уходу за ребёнком, государство реализует демографическую политику. Гарантии для молодёжи (86%) – второй по популярности блок в коллективных договорах. Молодым работникам сложнее договариваться: у них нет стажа, часто нет своего жилья, и выбирать из разных предложений работы им тоже трудно. Поэтому профсоюз берёт на себя роль «уравнителя» – добивается, чтобы в договор попали меры, предоставляющие гарантии для молодежи. Предоставление жилья (62%) – самый низкий показатель среди перечисленных. Это объясняется ресурсоёмкостью гарантии: жилищные программы требуют значительных средств, которые доступны не всем нанимателям. Коллективный договор здесь выступает не как универсальный защитник, а как зеркало реальных возможностей сторон.

Из вышеизложенного следует, что данные показатели дают основание для более широких социологических обобщений. Структура гарантий

отражает не только потребности групп как таковые, но и их способность быть услышанными в переговорном процессе. Преимущество получают группы, чьи интересы совпадают с целями нанимателя (молодёжь – закрепление кадров) или государства (семьи с детьми – демографическая политика). Напротив, группы, чьи запросы требуют значительных ресурсов (жильё), сталкиваются с ограничениями. Полагаем, что это не значит, что социальное партнёрство «не работает» для этих групп. Скорее, оно работает избирательно, отражая реальный баланс сил и интересов. Таким образом, задача профсоюзной стороны в таких условиях – не просто фиксировать существующие потребности, но и аргументировать их значимость для нанимателя.

Использованные источники

1. В Беларуси за год заключено около 680 новых коллективных договоров [Электронный ресурс] // Брестское областное объединение профсоюзов. – 2026. – 21 января. – URL: https://brest.1prof.by/news/v-belarusi-za-god-zaklyucheno-okolo-680-novyx-kollektivnyx-dogovorov/ (дата обращения: 26.10.2026).

УДК 376.3

Филина Н.А.
студент бакалавриата
Асмаловская О.А.
старший преподаватель кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
Россия, г. Тула

НЕЙРОИГРЫ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ: НОВЫЕ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ С ОНР

Аннотация: В статье рассматривается применение нейроигр в логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи. Обосновывается значимость целенаправленного развития межполушарного взаимодействия как базового механизма компенсации речевых дефицитов. Приводятся данные эмпирических исследований, подтверждающие эффективность кинезиологических и ритмокоррекционных упражнений. Определены перспективные траектории интеграции нейропсихологического подхода в коррекционно-развивающий процесс.

Ключевые слова: нейроигры, общее недоразвитие речи, межполушарное взаимодействие, логопедия, нейропсихологический подход.

Filina N.A.
bachelor's student
Asmalovskaya O.A.
senior lecturer of the Department of Special Psychology, Defectology and Social Work
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Russia, Tula

NEUROGAMES IN SPEECH THERAPY PRACTICE: NEW TRAJECTORIES FOR THE DEVELOPMENT OF INTERHEMISPHERIC INTERACTION IN CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract: The article examines the use of neurogames in speech therapy work with children with general speech underdevelopment. The significance of purposeful development of interhemispheric interaction as a basic mechanism for compensating speech deficits is substantiated. Data from empirical studies

confirming the effectiveness of kinesiological and rhythm-correction exercises are presented. Promising trajectories for integrating the neuropsychological approach into the correctional and developmental process are identified.

Keywords: neurogames, general speech underdevelopment, interhemispheric interaction, speech therapy, neuropsychological approach.

Современная логопедическая практика характеризуется устойчивой тенденцией к росту числа детей с общим недоразвитием речи (ОНР), у которых речевые нарушения сочетаются с несформированностью высших психических функций, двигательной сферы и межполушарного взаимодействия [5, с. 112]. По данным отечественных исследователей, у значительной части дошкольников с ОНР наряду с собственно речевым дефицитом обнаруживаются нарушения нейродинамики: сниженная работоспособность, повышенная истощаемость, недостаточность произвольной регуляции деятельности, трудности переключения с одного вида заданий на другой. Традиционные методы коррекции, ориентированные преимущественно на речевой дефицит, не всегда обеспечивают устойчивую компенсацию, поскольку не затрагивают глубинные нейрофизиологические механизмы, лежащие в основе речевой деятельности. В этом контексте нейропсихологический подход, рассматривающий речь как системную функцию, реализуемую при участии обоих полушарий головного мозга, приобретает особую актуальность [3, с. 18].

Центральным понятием в рамках данного подхода выступает межполушарное взаимодействие – механизм, обеспечивающий интеграцию аналитико-синтетической (левополушарной) и образно-пространственной (правополушарной) стратегий обработки информации. У детей с ОНР наблюдается функциональная недостаточность мозолистого тела и связанная с ней несогласованность работы полушарий, что проявляется в трудностях переключения, снижении произвольного внимания, моторной неловкости, обеднении пространственных представлений и, как следствие, в стойких

речевых нарушениях [3, с. 19]. Нейроигры – игровые упражнения, построенные на принципах нейропсихологической коррекции через движение, – рассматриваются как инструмент целенаправленного формирования этих связей, позволяющий одновременно воздействовать на двигательную, когнитивную и речевую сферы ребёнка [2, с. 4].

Анализ научно-методических источников позволяет выделить несколько направлений использования нейроигр в логопедической практике. Первое направление – кинезиологические упражнения, предполагающие одновременные разнонаправленные движения рук («кулак – ребро – ладонь», «зеркальное рисование», «колечки», перекрёстные шаги). Как отмечают исследователи, билатеральная нагрузка активизирует проприоцептивную систему, повышает тонус коры и создаёт условия для синхронизации речевых и двигательных зон [1, с. 297]. Второе направление – ритмокоррекционные игры, в которых двигательный ритм сочетается с проговариванием слогов, чистоговорок и коротких стихотворных текстов; такая организация занятия способствует автоматизации звукопроизношения, развитию чувства ритма и слоговой структуры слова [3, с. 20]. Третье направление – графомоторные упражнения с одновременным использованием обеих рук (обведение симметричных контуров, рисование двумя руками, штриховка в зеркальном отражении), интегрирующие двигательную активность с речевым сопровождением и подготавливающие руку к письму [4, с. 79]. Отдельно выделяются игры с правилами и элементы сенсорной интеграции, в которых ребёнок выполняет инструкцию логопеда, удерживая несколько условий одновременно, что тренирует программирование и контроль деятельности.

Эмпирические данные подтверждают эффективность подобной практики. В исследовании Т. В. Полоновой и О. В. Козловой по итогам двухлетней программы развития межполушарного взаимодействия у старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи высокий уровень

сформированности импрессивной речи был зафиксирован у 77% детей, экспрессивной – у 60%, мелкой моторики – у 72% [3, с. 21]. В работе Е. А. Данилович показано, что включение нейропсихологических игр в процесс автоматизации звуков повышает его результативность за счёт активизации моторного и речевого компонентов одновременно, а также сокращает сроки введения поставленных звуков в самостоятельную речь [1, с. 298]. Кроме того, данные лонгитюдных наблюдений свидетельствуют о снижении истощаемости внимания, улучшении переключаемости и повышении общей работоспособности у детей, систематически выполняющих нейроупражнения [2, с. 5]. Важно подчеркнуть, что нейроигры не заменяют традиционные логопедические технологии, а выступают их базовым, «фоновым» уровнем, обеспечивающим готовность мозговых структур к усвоению речевого материала.

Таким образом, нейроигры открывают новые траектории в логопедической работе с детьми с ОНР, смещая акцент с внешнеречевой коррекции на формирование базовых нейродинамических предпосылок речевой деятельности. Дальнейшие исследования целесообразно направить на разработку дифференцированных протоколов нейроигр с учётом структуры речевого дефекта и возраста детей, на определение оптимальной частоты и длительности занятий, а также на изучение отдалённых эффектов их применения в условиях дошкольных образовательных учреждений.

Использованные источники

1. Данилович, Е. А. Автоматизация звуков у детей с общим недоразвитием речи с использованием нейропсихологических игр и упражнений / Е. А. Данилович // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. XV Междунар. науч.-практ. семинара. – Барановичи : БарГУ, 2024. – С. 297–298.
2. Конакова, И. А. Использование нейропсихологических игр и упражнений в развитии познавательной сферы у детей 5–7 лет с общим недоразвитием речи (ОНР) в разновозрастной логопедической группе / И. А. Конакова // Дошкольник. – 2024. – С. 3–6.

3. Полонова, Т. В. Нейроигра и развитие межполушарного взаимодействия в работе логопеда с детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / Т. В. Полонова, О. В. Козлова // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2024. – № 2. – С. 17–23.
4. Хазцева, В. А. Практические аспекты использования нейроигр как технологии формирования основ функциональной грамотности дошкольников с ОВЗ / В. А. Хазцева, В. А. Колесникова // Педагогические чтения : сб. материалов. – Ярославль : ЯМР, 2022. – С. 78–80.
5. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – Москва : Академия, 2021. – 256 с.

УДК 376.37

Филина Н.А.
студент бакалавриата
Ерохина А.С.
студент бакалавриата
Асмаловская О.А.
старший преподаватель кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
Россия, г. Тула

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ

Аннотация: В статье рассматриваются современные подходы к применению игровых технологий в логопедической работе с дошкольниками, имеющими дизартрию. Обосновывается эффективность интеграции интерактивных и сенсомоторных игр для преодоления артикуляторных нарушений. Описываются новые методические приемы, направленные на повышение мотивации и нормализацию мышечного тонуса.

Ключевые слова: дизартрия, звукопроизношение, игровые технологии, дошкольники, логопедическая коррекция.

Filina N.A.
bachelor's student
Erokhina A.S.
bachelor's student
Asmalovskaya O.A.
senior lecturer of the Department of Special Psychology, Defectology and Social Work
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Russia, Tula

GAME TECHNOLOGIES IN THE CORRECTION OF SOUND PRONUNCIATION IN PRESCHOOLERS WITH DYSARTHRIA: NEW APPROACHES

Abstract: The article examines modern approaches to the use of game technologies in speech therapy work with preschoolers who have dysarthria. The effectiveness of integrating interactive and sensorimotor games for overcoming

articulatory disorders is substantiated. New methodological techniques aimed at increasing motivation and normalizing muscle tone are described.

Keywords: dysarthria, sound pronunciation, game technologies, preschoolers, speech therapy correction.

Нарушения звукопроизношения у детей с дизартрией являются одной из наиболее сложных проблем в современной логопедии, что обусловлено органическим поражением центральной и периферической нервной системы. Традиционные методы коррекции часто оказываются недостаточно эффективными из-за быстрой утомляемости детей и снижения мотивации к выполнению артикуляционных упражнений. В связи с этим актуализируется поиск новых подходов, базирующихся на игровой деятельности как ведущей для дошкольного возраста.

Современные исследования в области специальной педагогики и психологии подтверждают, что игровые технологии позволяют трансформировать сложный процесс коррекции в увлекательную деятельность. Как отмечает Е. А. Архипова, при дизартрии первичным дефектом является нарушение иннервации артикуляционного аппарата, что требует длительной и кропотливой работы над мышечным тонусом [1]. Использование игровых приемов в данном контексте решает задачу снижения психоэмоционального напряжения и предотвращения речевого негативизма.

Новые подходы к игровой коррекции звукопроизношения предполагают интеграцию классических логопедических методик с сенсорными и интерактивными технологиями. В частности, Л. В. Лопатина подчеркивает важность дифференцированного подхода, учитывающего форму дизартрии и степень выраженности дефекта [4]. Игровые технологии в этом случае выступают как инструмент адаптации упражнений под индивидуальные возможности ребенка.

К инновационным направлениям можно отнести использование сенсомоторных игр с применением специализированного оборудования

(балансировочные доски, тактильные модули). В работах Н. В. Нищевой указывается на тесную связь речевого и моторного развития, что обосновывает применение игр с биоэнергопластикой и кинезиологическими упражнениями [5]. Включение движений рук в процесс артикуляции способствует активизации компенсаторных механизмов мозга.

Отдельного внимания заслуживают интерактивные компьютерные игры, разработанные для логопедической практики. О. И. Кукушкина отмечает, что цифровые технологии позволяют обеспечить полисенсорное воздействие и мгновенную обратную связь, что критически важно для детей с дизартрией, у которых страдает самоконтроль за произношением [3]. Однако применение таких средств должно строго дозироваться и сочетаться с традиционными двигательными упражнениями.

Также в современной практике активно используются логоритмические игры, основанные на синтезе слова, движения и музыки. Е. С. Алмазова указывает, что музыкальный ритм помогает нормализовать темп и ритм речи, а также способствует развитию речевого дыхания у детей с неврологической симптоматикой [2]. Игровая форма логоритмических занятий повышает эмоциональный отклик ребенка и способствует автоматизации поставленных звуков в спонтанной речи.

Заключение.

Таким образом, новые подходы к использованию игровых технологий в коррекции звукопроизношения у дошкольников с дизартрией базируются на комплексном воздействии на сенсорную, моторную и эмоционально-волевую сферы ребенка. Сочетание традиционных артикуляционных игр с сенсомоторными и интерактивными технологиями позволяет повысить эффективность логопедической работы, обеспечивая стойкую положительную динамику и высокую мотивацию детей к занятиям.

Использованные источники

1. Алмазова, Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей / Е. С. Алмазова. — Москва : АСТ, 2019. — 176 с.
2. Архипова, Е. А. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. А. Архипова. — Москва : АСТ, 2021. — 254 с.
3. Кукушкина, О. И. Информационные технологии в специальном образовании / О. И. Кукушкина. — Москва : ИКП РАО, 2018. — 210 с.
4. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами / Л. В. Лопатина. — Санкт-Петербург : Союз, 2017. — 192 с.
5. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2020. — 560 с.
6. Филичева, Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — Москва : Просвещение, 2019. — 240 с.
7. Цвынтарный, В. В. Играем пальчиками и развиваем речь / В. В. Цвынтарный. — Санкт-Петербург : Лань, 2022. — 128 с.

УДК 159.9:796

Чумакова А.И.
ассистент кафедры детской психологии
и музыкального образования
Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого
Россия, г. Тула

ТИПОЛОГИЯ К.Г. ЮНГА И ТРАНЗАКТНЫЙ АНАЛИЗ Э. БЕРНА КАК ИНСТРУМЕНТЫ СПОРТИВНОГО ПСИХОЛОГА

Аннотация: в статье рассматривается проблема достижения высоких спортивных результатов через призму глубинной психологии. Анализируется взаимосвязь между типологией К.Г. Юнга, теорией психологических игр Э. Берна и эффективностью атлетов в условиях соревновательного стресса. Предлагается модель интеграции теоретических концепций в практическую работу спортивного психолога для диагностики ресурсов спортсмена и профилактики профессионального выгорания.

Ключевые слова: спортивная психология, аналитическая психология, типология Юнга, транзактный анализ Эрика Берна, психологические игры, спортивные ресурсы, стрессоустойчивость.

Chumakova A.I.
assistant lecturer, Department of Child Psychology and Music Education
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University
Russia, Tula

C.G. JUNG'S TYPOLOGY AND E. BERNE'S TRANSACTIONAL ANALYSIS AS TOOLS FOR THE SPORTS PSYCHOLOGIST

ABSTRACT: The article examines the problem of achieving high athletic performance through the lens of depth psychology. It analyzes the interrelation between C.G. Jung's typology, Eric Berne's theory of psychological games, and the effectiveness of athletes under competitive stress. A model for integrating these theoretical concepts into the practical work of a sports psychologist is proposed for diagnosing an athlete's resources and preventing professional burnout.

KEYWORDS: sports psychology, analytical psychology, Jung's typology, Eric Berne's transactional analysis, psychological games, athletic resources, stress resilience.

На сегодняшний день вопрос повышения эффективности спортивной подготовки остается открытым. Детско-юношеский спорт для организации эффективного тренировочного процесса требует от атлета не только последовательного развития физических качеств и освоения техники, но и своевременной мобилизации психологических ресурсов. Эффективная спортивная деятельность невозможна без учета особенностей личности спортсмена, типа его высшей нервной деятельности, характера и темперамента. Классические методы спортивной психологии для детей, такие как первичная саморегуляция, базовое целеполагание, идеомоторная тренировка, работа с игровой мотивацией, зачастую оказываются недостаточными при столкновении юного спортсмена со специфическими кризисами роста [1]. В связи с необходимостью ранней специализации в спорте возникает необходимость проводить подготовку с учетом индивидуальных особенностей. Стандартные протоколы психологической поддержки опираются на статистическую норму, пренебрегая базовыми вариациями в структуре индивидуально-психологических свойств. В итоге спортивные результаты атлета могут оставаться на одном и том же уровне. Спортсмен, способный показать более высокие результаты, часто демонстрирует прекращение динамики успешности не в связи с низкими способностями или психофизиологической нестабильностью, а не имея достаточного адаптационного ресурса. Возникает противоречие: методика требует от ребенка интровертной монотонности там, где его нервная система заточена под экстравертную импульсивность и наоборот. Это приводит не только к стагнации спортивных результатов, но и к раннему эмоциональному выгоранию детей, покидающих спорт в возрасте 12–14 лет на пике физических возможностей.

Цель данной статьи - продемонстрировать прикладной потенциал синтеза аналитической психологии Карла Густава Юнга, концепции

психологических транзакций Эрика Берна и современных инструментов психодиагностики типов личности. Переход от абстрактной теории к практике позволяет выявить скрытые деструктивные паттерны поведения и превратить индивидуальные особенности характера из потенциальных слабостей в конкурентное преимущество.

Основываясь на классификации Карла Густава Юнга, человеческая психика оперирует четырьмя инструментами познания мира (мыслительным, чувствующим, ощущающим и интуитивным) и двумя способами направленности внимания - либо вовне, на внешние объекты (экстраверсия), либо внутрь, на субъективные процессы (интроверсия) [6].

Спортсмены-экстраверты в движениях с большими амплитудами затрачивают больше энергии. Их соревновательная деятельность характеризуется значительной экспрессией, размашистыми и мощными движениями. Представители данного типа показывают пиковые результаты в игровых видах спорта, единоборствах и спринте, где необходим быстрый обмен энергией со средой, реакция на соперника и поддержка трибун. Их ресурс - социальная подзарядка. Однако они уязвимы перед монотонной нагрузкой. Интроверты также способны к значительным затратам энергии, они, прежде всего, стараются сберечь свою энергию для использования в будущем. При этом они демонстрируют феноменальную выносливость и концентрацию в циклических дисциплинах (биатлон, марафон, плавание), тяжелой атлетике и стрельбе. Их ресурс - способность уходить в глубокий внутренний фокус и игнорировать внешние раздражители [6]. Риск экстравертов - зависимость от внешнего одобрения; риск интровертов - потеря контакта с реальностью спортивной гонки и накопление невыраженного напряжения.

Для оптимизации тренировочного процесса необходимо учитывать не только типологию направленности внимания, но и когнитивный профиль

атлета. Сравнительный анализ структур познавательных процессов позволяет сформулировать следующую закономерность: доминирование рациональных функций (мышление, чувство) предопределяет успех в видах спорта с отложенной обратной связью [6]. В таких дисциплинах, как шахматы, парусный спорт или тактическая подготовка, результат зависит от способности выстраивать многоходовые комбинации и следовать долгосрочному алгоритму. Напротив, преобладание иррациональных функций (ощущение, интуиция) дает преимущество в высокодинамичных средах - теннисе, горных лыжах, хоккее, где ключевым фактором является скорость непосредственной сенсомоторной реакции на хаотично меняющиеся стимулы [6].

Индивидуальные особенности личности определяют наиболее естественный способ настройки психики на соревновательную деятельность. Для спортсмена интровертного рационального типа настройка происходит через обращение внутрь себя. Такому атлету необходимо проговорить последовательность действий, мысленно отрепетировать каждое движение без ошибок и выполнить разминку по четкому, неизменному плану в одиночестве или тишине. Любые внешние помехи сбивают его концентрацию. Для атлета такого психологического типа будут характерны следующие психологические инструменты: внутренний монолог (самоинструктаж), идеомоторная тренировка (мысленный просмотр «видео» своего идеального выступления) и строгий ритуал подготовки.

На практике эти два измерения - направленность энергии (вовне или внутрь) и способ её обработки (логикой или восприятием) - не существуют изолированно. Они образуют устойчивые психофизиологические профили. Рассмотрим, как эта теоретическая модель работает в прикладном ключе на примере спортсмена экстравертного иррационального типа.

Для спортсмена экстравертного иррационального типа настройка достигается за счет выплеска энергии во внешний мир и реакции на окружающую среду [6]. Этому атлету нужно активно двигаться, провоцировать соперника вербально, слушать громкую ритмичную музыку и нарушать временные рамки вплоть до выхода на старт. Строгие правила и ожидание вызывают у него не боевой настрой, а потерю тонуса. Для атлета такого психологического типа будут характерны следующие психологические инструменты: физическая разрядка (прыжки, махи руками), психологическое давление на оппонента, агрессивный аудиоряд и намеренное затягивание предстартовых процедур для сохранения высокого уровня адреналина.

Для атлета с противоположной структурой психики - например, интроверта с доминированием рациональных функций (логики или чувства) - алгоритм настройки будет диаметрально иным. Ему требуется не выплеск энергии, а её строгая консервация. Такому спортсмену необходимы полная сенсорная депривация (тишина, отсутствие визуального контакта с соперником), четкое следование выверенному по секундам протоколу разминки и опора на внутренний аналитический диалог. Громкая музыка, провокации оппонента вызовут у него не мобилизацию, а преждевременное истощение кортикального контроля. Для входа в оптимальное состояние ему потребуются статические фиксации, дыхательные формулы с длинным выдохом и повторение тактической схемы.

Попытка наложить протокол входа в оптимальное боевое состояние первого типа на второго приведет к искусственному торможению его нервной системы, потере скорости реакции и снижению соревновательной агрессии. Таким образом, типология К. Г. Юнга служит не просто описательным инструментом, но и диагностическим критерием для конструирования индивидуальных протоколов психологической подготовки,

минимизирующих энергозатраты на преодоление собственного когнитивного стиля. Подстройка тренировочного процесса под психотип атлета позволяет превратить природные ограничения в преимущества.

Если типология Юнга описывает структуру личности, то транзактный анализ Э. Берна объясняет, почему спортсмен с идеальным профилем проигрывает решающий матч [1]. Спортивная карьера пронизана ролевыми взаимодействиями, которые часто перерастают в бессознательные психологические игры. Мы приведем наиболее распространенные сценарии в спорте.

В игре «Почему это всегда происходит со мной?» один участник демонстрирует собственную дефективность для избегания конкуренции и ответственности за результат. Спортсмен обладает высоким потенциалом, но перед ключевыми стартами у него начинают «сыпаться» суставы, возникать необъяснимые мигрени или панические атаки. Он не симулирует намеренно - психосоматика работает безупречно. Если атлет победит вопреки боли, он станет героем (сценарий «Победитель дракона»). Если проиграет - его пожалеют, так как ожидания с него были сняты заранее («Он же выступал с травмой»). Главное - ему не нужно сталкиваться с ужасом чистого сравнения талантов, где он может оказаться просто средним.

В игре «Попался, негодяй!» (судьи, соперники, партнеры) один человек сознательно или бессознательно создает ситуацию, в которой другой гарантированно совершит ошибку, чтобы затем с триумфом уличить его, выразить гнев и подтвердить свое моральное превосходство [1, 115-120], [3, 45-50]. Атлет провоцирует внешнюю среду (симуляция, провокационный фол, пассивная агрессия в команде), чтобы получить легитимную причину для сброса агрессии или обоснования будущего поражения. Это классическая игра невротического типа, защищающая самооценку: «Я проиграл, не потому что слаб, а потому что судья был несправедлив».

Игра «Динамо» в своей основе имеет бессознательное стремление человека подтвердить свои жизненные убеждения о себе и окружающих, даже если они приносят страдания [1, 60-65], [3, 89-92]]. Спортсмен сознательно соглашается на сверхнагрузки, внутренне саботируя их выполнение. Тренер вкладывает ресурс Взрослого (доверие, время), а получает адаптивного Ребенка, который выполняет программу формально, провоцируя тренера на карательную Родительскую позицию.

Понимание этих игр позволяет психологу выйти из треугольника Карпмана (Спасатель-Преследователь-Жертва) и перевести общение с позиции Взрослый-Взрослый, разрушая привычный сценарий саморазрушения [3, 15-20].

Интеграция концептуальной модели психологических типов К. Г. Юнга, описывающей иерархию доминирующих функций, с транзакционным анализом Эрика Берна, структурирующим личность через эго-состояния "Родитель", "Взрослый" и "Ребенок", позволяет сформировать комплексную диагностическую карту атлета. Практический алгоритм работы спортивного психолога включает следующие этапы:

Этап	Инструментарий	Практическое действие
Диагностика	Методика Майерс-Бриггс в адаптации Ю.Б. Шлыковой, наблюдение за тренировочным процессом.	Определение базового юнгианского типа и выявление ведущего эго-состояния (Родитель, Взрослый, Ребенок) в стрессе.
Поведенческий анализ паттернов	Анализ видеозаписей соревнований, протоколы предсоревновательных диалогов	Идентификация повторяющихся «пусковых крючков», запускающих психологические игры перед критическими моментами
Нормирование коммуникативных протоколов	Нормативная фиксация правил взаимодействия	Формализация новых правил: отказ от жалоб (выход из Жертвы), переход к запросу конкретных данных (Взрослый-Взрослый)
Ресурсная интеграция	Активное воображение, работа с мандалами, анализ персонального мифа, видеоанализ собственной идеальной техники	Для интроверта-интуита - визуализация победы как внутреннего мифа (архетип Героя); для экстраверта-логика - построение жесткой схемы действий
Тренинг ролевых компетенций	Ролевые тренировки, спарринги с провокациями	Отработка выхода из игр: обучение распознаванию приглашения в игру и возврату психологической энергии (контр-игра или уклонение).

Достижение спортивного успеха перестает быть вопросом исключительно физиологической одаренности, когда атлет выходит на уровень национальных сборных. На этом этапе побеждает тот, кто лучше управляет своим внутренним пространством.

Переход от теории к практике заключается в отказе от универсальных рецептов мотивации. Будущее спортивной психологии лежит в создании узкопрофильных протоколов поддержки, где стратегия восстановления после поражения для иррационального экстраверта-боксера будет диаметрально противоположна стратегии для рационального интроверта-биатлониста. Работа с учетом типа личности помогает использовать сильные стороны

спортсмена как надежную основу для роста мастерства, избегая конфликтов между его природой и требованиями вида спорта.

Использованные источники

1. Алексеев А.В. Преодолей себя! Психическая подготовка в спорте. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. - 352 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. - М.: Издательство «Эксмо», 2022. - 352 с.
3. Карпман С.Б. Жизнь, свободная от игр: подлинная книга о «Драматическом треугольнике». - СПб.: Метанойя, 2016. - 337 с.
4. Пуни А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте. - М.: Физкультура и спорт, 1969. - 224 с.
5. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная. - М.: Советский спорт, 2021. - 480 с.
6. Юнг, К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг. - Москва : Директ-Медиа, 2008. - 1212 с.
7. Белкин А.А. Идеомоторная тренировка в спорте - М.: ФиС, 1983.

УДК 37.01.

Шанхоева Р.М.
студент 3-го курса, группа ФММ-24
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет»
Россия, Республика Ингушетия, г. Назрань

НОВЫЕ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЯ И РЕШЕНИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются современные направления развития образования и новые подходы к обучению и воспитанию подрастающего поколения. Особое внимание уделяется индивидуализации обучения, применению цифровых технологий, развитию критического мышления и формированию нравственных ценностей. Анализируются практические решения, направленные на повышение качества образования, поддержку индивидуальных способностей учащихся и создание благоприятной образовательной среды.

Ключевые слова: образование, обучение, воспитание, инновации, цифровые технологии, индивидуальный подход, личностное развитие, педагогика.

Shankhoeva R.M.
3rd-year student, FMM-24 group
Ingush State University
Russia, Republic of Ingushetia, Nazran

NEW TRAJECTORIES IN LEARNING AND EDUCATION: RESEARCH AND SOLUTIONS

Abstract: The article examines current trends in education and new approaches to teaching and upbringing. Particular attention is paid to personalized learning, the use of digital technologies, the development of critical thinking, and the formation of moral values. It discusses practical solutions aimed at improving educational quality, supporting students' individual abilities, and creating a positive learning environment.

Keywords: education, learning, upbringing, innovation, digital technologies, personalized approach, personal development, pedagogy.

Введение

Современное общество постоянно развивается, что предъявляет новые требования к системе образования. Сегодня образовательные учреждения

должны не только передавать знания, но и помогать учащимся развивать самостоятельность, ответственность, творческое мышление и способность адаптироваться к изменениям. Поэтому поиск новых траекторий обучения и воспитания приобретает особую актуальность.

Новые образовательные траектории предполагают переход к более гибкой системе, учитывающей индивидуальные способности, интересы и потребности каждого ребёнка. Задача педагога заключается в создании условий для всестороннего развития личности, формирования устойчивой мотивации к обучению и воспитания ответственности.

1. Современные направления развития обучения

Одним из важнейших направлений развития образования является индивидуализация обучения. Каждый учащийся обладает собственным темпом усвоения материала, интересами и способностями. Использование разнообразных методов и форм работы помогает учитывать эти особенности и создавать условия для достижения образовательных результатов.

Важную роль играют цифровые технологии: электронные образовательные ресурсы, интерактивные платформы и виртуальные лаборатории. Они делают учебный процесс более наглядным и доступным. Вместе с тем технологии должны дополнять работу учителя, а не заменять живое общение, педагогическую поддержку и совместную деятельность учащихся.

Перспективным направлением является проектное и исследовательское обучение. Выполняя проекты, учащиеся учатся искать информацию, анализировать факты, выдвигать гипотезы и находить решения практических задач. Такой подход развивает критическое мышление, инициативность, коммуникативные навыки и ответственность.

2. Новые подходы к воспитанию личности

Обучение неразрывно связано с воспитанием. Образовательное учреждение является пространством формирования мировоззрения, нравственных ориентиров и социальных навыков. Особое значение имеют уважение к другим людям, эмпатия, толерантность, ответственность и гражданская активность.

Важным условием воспитания является благоприятная психологическая атмосфера. Учащийся должен чувствовать себя защищённым, иметь возможность выражать мнение и обращаться за помощью. Необходимо предупреждать буллинг и конфликты, развивать навыки конструктивного диалога и взаимного уважения. Значимым фактором также выступает сотрудничество семьи и школы.

3. Исследования и практические решения

Разработка новых траекторий обучения и воспитания должна опираться на изучение образовательных потребностей учащихся и оценку эффективности педагогических методов. Для этого применяются наблюдение, анкетирование, анализ учебных достижений и беседы с учащимися и родителями.

К практическим решениям относятся разработка индивидуальных образовательных маршрутов; внедрение дискуссий, групповой работы и исследовательских проектов; развитие цифровой грамотности; организация волонтёрских, культурных и экологических инициатив; повышение профессиональной компетентности педагогов. Результативность этих мер следует оценивать не только по отметкам, но и по мотивации, самостоятельности, умению сотрудничать и применять знания на практике.

Заключение

Новые траектории обучения и воспитания являются важным направлением развития современной системы образования. Они объединяют

традиционные педагогические ценности с инновационными методами, цифровыми технологиями и индивидуальным подходом. Успешная реализация этих подходов требует сотрудничества педагогов, родителей и учащихся. Главная цель образования — не только передача знаний, но и воспитание самостоятельной, творческой, ответственной и нравственно развитой личности.

Использованные источники

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — Москва: Педагогика-Пресс. — с. 45-62
2. UNESCO. Global Education Monitoring Report. — Paris: UNESCO. — с.20-25
3. OECD. The Future of Education and Skills 2030. — Paris: OECD. — с. 10-25
4. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. С.5-18

Оглавление

Абдулвахидов А.А., РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ (ИОС) В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ 4

Амелина П.В., ЦВЕТНАЯ РУЧНАЯ ГРАФИКА В АРХИТЕКТУРНОМ РИСУНКЕ ИНТЕРЬЕРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8

Бардина О.В., ВАРИАТИВНОСТЬ ЗАДАНИЙ КАК УСЛОВИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ 21

Бережнова А.Е., РОЛЬ ВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В УСЛОВИЯХ ВЫЕЗДНОГО ЛАГЕРЯ КАК АКТИВИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ (АВТОРСКАЯ ПРОГРАММА ВЫЕЗДНОГО ЛАГЕРЯ «ГАРМОНИЯ: ТЕРРИТОРИЯ ОБЩЕНИЯ») 25

Будакова О.В., РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ОСОЗНАННОГО ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЦИФРОВУЮ СИСТЕМУ ВАРИАТИВНОГО ВЫБОРА ЗАДАНИЙ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ 31

Васина К.А., ГЕНДЕРНЫЕ БАРЬЕРЫ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР ПОТЕРИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КАПИТАЛА ОБЩЕСТВА 35

Воробьева К.А., Пальков Р.С., ЦИФРОВАЯ СРЕДА И РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ: ОТ СТИХИЙНОГО ПОТРЕБЛЕНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОРГАНИЗОВАННОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ 42

Гатаева Р. С-Х., КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ХИМИИ И БИОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ... 53

Гатаева Р. С.-Х., КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ 57

Горбачева Е.В., Левченко В.Д., ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ В АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ КОМПЛЕКСАХ 61

Дорофеев А.О., Кодакова М.Н., МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У ЮНОШЕЙ 12–14 ЛЕТ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ БОКСОМ, В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 68

Дорофеев А.С., БАРЬЕРЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО В ИТ-ОБРАЗОВАНИИ: СИСТЕМНОЕ УПРАВЛЕНИЕ МОТИВАЦИЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НЕПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН 75

Дыдыкин И.О., ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОМЫШЛЕННОМ ДИЗАЙНЕ НА ОСНОВЕ ПЯТИЭЛЕМЕНТНОЙ МОДЕЛИ СИСТЕМАТИЗАЦИИ КРЕАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 86

Искакова А.Е., ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕТСКОГО БУЛЛИНГА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....98

Кан С.В., Рябова М.Э., ВОСПИТАНИЕ ПОСЛЕ ПОСТПРАВДЫ: КАК УЧИТЬ РАЗЛИЧАТЬ СМЫСЛ И ИНФОРМАЦИОННЫЙ ШУМ.....105

Мальцева Е.В., О ФОРМИРОВАНИИ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ЦЕННОСТЕЙ.....110

Маркелов И.Н., Кодакова М.Н., ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ГРЕКО-РИМСКОЙ БОРЬБЕ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 114

Мишуров А.А., СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ВУЗА 121

Мунтян Н.С., Ковальчук Н.Н., ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ 126

Нуров А., ИСТОРИОГРАФИЯ СИСТЕМЫ ЗЕМЛЕВЛАДЕНИЯ БУХАРСКОГО ЭМИРАТА: ВЗГЛЯДЫ М.А. АБДУРАИМОВА И РУССКИХ ВОСТОКОВЕДОВ.....134

Омурова А.У., КАК ПРОГРАММЫ ОБМЕНА И ЦИФРОВЫЕ ПЛАТФОРМЫ МОГУТ БОРОТЬСЯ С РАДИКАЛИЗАЦИЕЙ В КЫРГЫЗСТАНЕ.....142

Пазылов Н.Ш., Кодакова М.Н., АДАПТИВНЫЙ КИКБОКСИНГ КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ВЕТЕРАНОВ СВО 148

Родионов А.В., Чебоксаров Б.А., ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА СОЦИАЛЬНУЮ ПОЛИТИКУ И ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В РЕГИОНАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКЕ.....154

Ткачева А.К., РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ.....158

Ткачева А.К., ОБУЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ПРОСТЫМ ПРИЁМАМ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....166

Тупицына А.А., КОЛЛЕКТИВНЫЙ ДОГОВОР КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА: СТРУКТУРА ГАРАНТИЙ ДЛЯ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП РАБОТНИКОВ 175

Филина Н.А., Асмаловская О.А., НЕЙРОИГРЫ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ: НОВЫЕ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ С ОНР.....179

Филина Н.А., Ерохина А.С., Асмаловская О.А., ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ.....184

Чумакова А.И., ТИПОЛОГИЯ К.Г. ЮНГА И ТРАНЗАКТНЫЙ АНАЛИЗ Э. БЕРНА КАК ИНСТРУМЕНТЫ СПОРТИВНОГО ПСИХОЛОГА 188

Шанхоева Р.М., НОВЫЕ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЯ И РЕШЕНИЯ.....197

Научное издание

НОВЫЕ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЯ И РЕШЕНИЯ

Материалы международной научно-практической конференции
28 октября 2026

Статьи публикуются в авторской редакции
Ответственный редактор Смирнова Т.В.
Компьютерная верстка Чернышова О.А.