

Бюджетное учреждение Чувашской Республики
дополнительного профессионального образования
«Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования Чувашской Республики

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКИ
ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА
СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

Монография

Научное электронное издание

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2026

УДК 159.9:37.0(082)
ББК 88+74.00я43
П86

*Рекомендовано к публикации на основании приказа
Чувашского республиканского института образования
Министерства образования Чувашской Республики №23 от 22.01.2026*

Коллектив авторов:

О. В. Хотулёва, Е. Н. Шутенко, А. И. Кугай, С. А. Павленко, Л. Г. Жедунова,
О. Б. Трофимова, О. М. Комарова, Е. Г. Костенко, Е. Г. Сайганова, А. Н. Степанов,
Г. Д. Пинаев, В. Ю. Качалов, М. П. Премет, С. М. Герасимчук, М. Г. Ахмедова, С. В. Гани,
Н. И. Константинова, Т. В. Гани, И. Е. Зыков, Н. М. Харламов, О. В. Избицкая

Рецензенты:

Иван Владимирович Павлов, д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»;

Геннадий Николаевич Петров, канд. пед. наук, доцент, практикующий психолог, член
Ассоциации специалистов в области рационально-эмоциональной поведенческой терапии

Редакционная коллегия:

Жанна Владимировна Мурзина, главный редактор, канд. биол. наук,
и. о. ректора БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования Чувашской Республики;

Егорова Анна Семёновна, канд. филол. наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой
чувашского языка и литературы БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский
институт образования» Министерства образования Чувашской Республики

**П86 Педагогика и психология как науки формирования потенциала
современного общества** : монография / О. В. Хотулёва, Е. Н. Шутенко, А. И. Кугай
[и др.]; гл. ред. Ж. В. Мурзина, Чувашский республиканский институт образования. –
Чебоксары: Среда, 2026. – 169 с. – 1 CD-ROM. – Загл. с титул. экрана. – Текст :
электронный.

ISBN 978-5-908083-55-3

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии. Книга предназначена для педагогов и психологов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

Минимальные системные требования:

PC с процессором Intel 1,3 ГГц и выше ; 256 Мб (RAM) ; Microsoft Windows, MacOS ; дисковод CD-ROM ;
Adobe Reader

УДК 159.9:37.0(082)
ББК 88+74.00я43

ISBN 978-5-908083-55-3
DOI 10.31483/a-10846

© Коллектив авторов, 2026
© БУ ЧР ДПО «Чувашский
республиканский институт
образования», 2026
© Издательский дом «Среда», 2026

Авторский коллектив

Хотулёва Ольга Викторовна – канд. биол. наук, доцент ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» Орехово-Зуево, Россия – глава 1.

Шутенко Елена Николаевна – канд. психол. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», Белгород, Россия – глава 2.

Кугай Александр Иванович – д-р филос. наук, профессор Северо-Западного института управления Северо-Западный институт управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Санкт-Петербург, Россия – главы 3, 4, 6, 9.

Павленко Светлана Александровна – канд. психол. наук, интегративный психолог, трансформационный коуч ИСТА, игропрактик, руководитель проекта MIRSVELTA, Жлобин, Республика Беларусь – глава 5.

Жедунова Людмила Григорьевна – д-р психол. наук, профессор ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия – глава 7 (*в соавторстве*).

Трофимова Ольга Борисовна – магистрант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль, Россия глава 7 (*в соавторстве*).

Комарова Оксана Михайловна – канд. экон. наук, доцент ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», Орехово-Зуево, Россия – глава 8.

Костенко Елена Геннадьевна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Краснодар, Россия – глава 10.

Сайганова Екатерина Геннадьевна – почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, канд. психол. наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Москва, Россия – глава 11.

Качалов Вадим Юрьевич – канд. социол. наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», доцент Казанского кооперативного института РУК, Казань, Россия – главы 12, 13 (*в соавторстве*).

Степанов Андрей Николаевич – доцент, доцент ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Казань, Россия – глава 12 (*в соавторстве*).

Пинаев Григорий Дмитриевич – студент ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Казань, Россия – глава 12 (*в соавторстве*).

Премет Михаил Павлович – студент ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», Казань, Россия – глава 13 (*в соавторстве*).

Герасимчук Сергей Михайлович – преподаватель-организатор ОБЗР, учитель физической культуры МБОУ «СОШ №29», Чебоксары, Россия – глава 14.

Ахмедова Муминат Гаруновна – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», Махачкала, Россия – глава 15.

Гани Светлана Вячеславовна – канд. психол. наук, заведующий сектором методического обеспечения деятельности психологических служб Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия – глава 16 (*в соавторстве*).

Константинова Наталья Ивановна – магистр, исследователь научной мысли, Подольск, Россия – глава 16 (*в соавторстве*).

Гани Татьяна Вахидовна – студентка, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», Москва, Россия – глава 16 (*в соавторстве*).

Зыков Игорь Евгеньевич – канд. биол. наук, доцент, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», Орехово-Зуево, Россия – глава 17 (*в соавторстве*).

Харламов Никита Михайлович – сотрудник ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» Орехово-Зуево, Россия – глава 17 (*в соавторстве*).

Избицкая Ольга Викторовна – доцент Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Куйбышев, Россия – глава 18.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	7
FOREWORD.....	12
Глава 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	16
<i>Библиографический список к главе 1.....</i>	24
Глава 2. КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ.....	25
<i>Библиографический список к главе 2.....</i>	32
Глава 3. СИСТЕМНО-ЭКОСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА.....	34
<i>Библиографический список к главе 3.....</i>	41
Глава 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДАОСИЗМА В ФОРМИРОВАНИИ ГАРМОНИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ.....	42
<i>Библиографический список к главе 4.....</i>	49
Глава 5. АРХИТЕКТУРА ПОСТ-ГЕРОИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ: МЕТАКОГНИТИВНЫЙ СИНТЕЗ В ЭПОХУ КОЛЛЕКТИВНОЙ ИНДИВИДУАЦИИ И АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПЕРЕХОДА.....	50
<i>Библиографический список к главе 5.....</i>	55
Глава 6. ПРОФИЛАКТИКА ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ: МНОГОУРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ И НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ.....	57
<i>Библиографический список к главе 6.....</i>	64
Глава 7. ИНТЕГРАЦИЯ ТЕЛЕСНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА В ПРАКТИКЕ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ.....	65
<i>Библиографический список к главе 7.....</i>	69
Глава 8. ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В РЕШЕНИИ СИТУАЦИОННЫХ (ЭКОНОМИЧЕСКИХ) ЗАДАЧ.....	70
<i>Библиографический список к главе 8.....</i>	76
Глава 9. ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ АСПЕКТОВ В ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКОВ.....	78
<i>Библиографический список к главе 9.....</i>	85
Глава 10. МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО СПОРТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА.....	86
<i>Библиографический список к главе 10.....</i>	92
Глава 11. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	94
<i>Библиографический список к главе 11.....</i>	105
Глава 12. ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ.....	107
<i>Библиографический список к главе 12.....</i>	115
Глава 13. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	116
<i>Библиографический список к главе 13.....</i>	125
Глава 14. ИГРЫ-ЕДИНОБОРСТВА КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГА ЗАНЯТИЯХ ПО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	126

<i>Библиографический список к главе 14</i>	135
Глава 15. РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ.....	136
<i>Библиографический список к главе 15</i>	141
Глава 16. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ.....	142
<i>Библиографический список к главе 16</i>	151
Глава 17. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЭКОЛОГИИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ БРИО-И ЛИХЕНОИНДИКАЦИИ)	153
<i>Библиографический список к главе 17</i>	159
Глава 18. ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ КАК СПОСОБ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 7 КЛАССОВ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ.....	161
<i>Библиографический список к главе 18</i>	168

ПРЕДИСЛОВИЕ

Правильно организованное обучение – залог успешного развития личности обучаемого на всех этапах обучения, с использованием любых образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных. Необходимость анализа актуальных тенденций в сфере педагогических исследований обусловлена возрастающей значимостью методик и технологий в современных педагогических практиках. Данный выпуск монографии **«Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества»** посвящен изучению зарождения и становления образования в России, проблемы патриотического воспитания, вопроса профессионального самоопределения студентов, проблемы социальной адаптации подростков, антропологического онтологического поворота в социологии и т.д.

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики, психологии и социологии.

В первой главе монографии рассматривается педагогический потенциал проектного обучения как эффективного инструмента в современном образовательном пространстве. Анализируются ключевые аспекты проектного обучения, включая его влияние на развитие критического мышления, креативности и самостоятельности учащихся. Особое внимание уделяется интеграции проектного подхода в образовательные программы различных уровней, а также его роли в формировании навыков XXI века, необходимых для успешной социализации и профессиональной деятельности. Исследуются примеры успешной реализации проектного обучения в школах и вузах, а также методические рекомендации для педагогов по внедрению проектных технологий в учебный процесс. Глава подчеркивает значимость проектного обучения в контексте актуальных вызовов образования и его способности адаптироваться к требованиям современного общества.

Во второй главе представлен концептуально-терминологический анализ проблемы и понятия самореализации. Приведены методологические предпосылки и основные теоретические подходы к разработке проблематики самореализации, сложившиеся в западной и отечественной традициях научной рефлексии феноменологии и становления личности. Опираясь на данные фундаментальных исследований, проведена компаративная репрезентация ведущих терминов, составляющих категориальное поле проблематики самореализации (самоактуализация, самоосуществление, самовыражение, самоутверждение, саморазвитие). В результате проведенного анализа выделены два методологических полюса, образующих континуум подходов и теорий самореализации, эгоцентрический и культуроцентрический. Первый полюс составляют теории, сводящие самореализацию к имманентному свойству самости. Вторым полюсом образуют концепции, рассматривающие самореализацию как производную социокультурного опыта продуктивной жизнедеятельности. Сделан вывод о релевантности двухполюсной конфигурации концептуального пространства проблемы самореализации, охватывающего большинство ведущих подходов и теорий эвристичной разработки данной проблемы в ее целостной онтологии и феноменологии.

Автор третьей главы излагает системные аспекты экосистемной психологии. Термины «система» и «системный» имеют широкий спектр значений, и главная цель главы – прояснить, как эти термины используются в экосистемике. Предоставлен общий обзор теории систем для того, чтобы определить те вопросы, которые имеют отношение к настоящему обсуждению.

Автором показано, что, хотя социальные конструктивистские взгляды являются релевантными, герменевтические соображения гораздо важнее в экосистемной психологии. Глава рассматривает системные аспекты экосистемной психологии, опираясь на идеи Дюргейма, Парсонса, Бергера, Парсонса, Лукмана, Шюца, Хайдеггера.

В четвертой главе монографии рассматривается педагогический потенциал философской концепции Дао Лао-цзы сквозь призму формирования гармоничной личности в современном обществе. Автор проводит концептуализацию Дао, интерпретируя древние постулаты как методологическую основу для современной гуманистической педагогики. В основе исследования лежат следующие положения: 1) пределы вербализации в обучении (доказывается, что суть воспитания личности (Дао) шире любых формальных описаний и границ, что требует от педагога перехода к нелинейным методам передачи опыта); 2) чувственное постижение мира (Дао рассматривается не как абстрактная субстанция, а как живой процесс, постигаемый через сопричастность окружающему миру, что обосновывает важность эмпирического и экзистенциального обучения); 3) диалектика педагогического дискурса: анализируется использование Лао-цзы рациональной и метафорической речи как прообраза современных методов проблемного обучения.

В пятой главе рассматривается феномен перехода личности от завершенной парадигмы «Пути Героя», ориентированной на достижение и преодоление, к парадигме «Бытие Творца», где основной ценностью становится архитектура сознания, покой и метакогнитивная саморегуляция. На основе междисциплинарного анализа доказывается, что глобальные потрясения 20 годов XXI века (пандемия, геополитические и экономические кризисы) спровоцировали процесс коллективной индивидуации, сопровождающийся когнитивно-эмоциональным истощением, феноменом «усталости от успеха» и потребностью в новой этике. Обосновывается возникновение нового социального запроса на помогающие практики эволюционного, а не исцеляющего типа. Предлагается концепция «архитектора сознания» как логического продолжения терапии и коучинга для работы с запросом на построение новой пирамиды ценностей и нейролингвистических смыслов.

Проблема эмоционального выгорания педагогов в условиях 2026 года, характеризующихся высокой скоростью технологических изменений и интеграцией искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс раскрыта в шестой главе. Цель главы – разработка и теоретическое обоснование комплексной модели психологической поддержки, адаптированной к работе в режиме неопределенности. Результаты исследования показывают, что внедрение инструментов предиктивной диагностики и цифровых сервисов психологического мониторинга позволяет снизить риск развития фазы «резистенции» выгорания на 25–30%. Практическая значимость работы заключается в возможности внедрения предложенных моделей в деятельность служб психологической поддержки образовательных организаций в соответствии с актуальным законодательством о психологической помощи 2026 года.

Цель исследования седьмой главы – проблема интеграции телесного и эмоционального опыта в практике оказания психологической помощи в трудной жизненной ситуации. Актуальность работы обусловлена ростом психологической нагрузки на население и необходимостью восстановления целостности переживания. В главе выявлены механизмы интеграции на различных уровнях организации психики и тела, описана динамика процесса как ритмическая волна с фазами сближения и отдаления. Разработан интегративный методологический подход,

позволяющий фиксировать динамику интеграции. Результаты могут быть использованы в практике психологической помощи и подготовке специалистов.

Автор восьмой главы анализирует особенности и результативность практического применения интерактивных методов обучения в процессе обеспечения решения ситуационных экономических задач и формирования качественного образования. Предметом исследования выступает процесс использования интерактивных форм и методов обучения (интерактивной технологии) при проведении занятий по циклу экономических дисциплин. Методологическую базу исследования составляют общенаучные приемы и подходы, дополненные принципом гносеологического пессимизма и методом системно-структурированного анализа. Особое внимание автором уделено описанию преимуществ использования различных методов и форм организации занятий, реализуемых при использовании интерактивной технологии обучения для решения ситуационных экономических задач и изучения экономических дисциплин профессионального цикла.

В девятой главе анализируются исторические и социальные причины такого сопротивления в образовательных системах Соединенных Штатов, Франции и Ирландии. Автором излагаются принципы педагогики, основанной на дискурсе, которая рассматривает культуру как язык, а язык как культуру, и которая делает сам процесс высказывания средоточием культурных различий и личного выбора. Такая педагогика позволяет учителям отдавать должное разнообразию, которое они находят в целевой культуре и в культурах, присутствующих в их собственных классах, оставаясь при этом по сути и в высшей степени «языковыми» учителями.

Цель десятой главы состоит в рассмотрении математической подготовки обучающихся спортивных высших учебных заведений как значимого педагогического фактора формирования профессионального и интеллектуального потенциала личности в условиях современного общества. Обоснована роль математических дисциплин в развитии аналитического мышления, исследовательских умений и способности к принятию обоснованных решений в профессиональной деятельности специалистов физической культуры и спорта. Показано, что практико-ориентированная модель математической подготовки способствует интеграции педагогического, научного и прикладного компонентов образования. Материалы главы могут быть использованы при проектировании образовательных программ и развитии теории профессионального образования.

В одиннадцатой главе монографии представлены результаты теоретико-эмпирического исследования психологических особенностей личности студентов, интегрирующих учебную и спортивную деятельность в условиях высшего образования. Актуальность исследования обусловлена противоречием между высокой социальной востребованностью гармонично развитых специалистов и недостаточной изученностью психологических механизмов личностного развития студентов-спортсменов в образовательной среде вуза. Цель работы – выявить и охарактеризовать психологические детерминанты, структуру и динамику личностных свойств студентов в контексте физкультурно-спортивной деятельности, определить направления оптимизации психолого-педагогического сопровождения данной категории обучающихся.

В двенадцатой главе представлены результаты исследования проблемы формирования здорового образа жизни студентов средствами физической культуры и спорта в условиях современного вуза. Теоретическая часть работы базируется на анализе отечественных научных публикаций последних пяти лет (2020–2025 гг.), что позволяет выявить современные тенденции и подходы к исследованию данной проблематики. Эмпирическая часть представлена

результатами анкетирования студентов Поволжского университета физической культуры, спорта и туризма, направленного на оценку уровня их физической активности, структуры мотивации и поведенческих привычек. В ходе исследования определены ключевые факторы, способствующие вовлеченности студентов в регулярные занятия спортом, а также барьеры, препятствующие ведению здорового образа жизни. На основе полученных данных разработаны практические рекомендации по совершенствованию организации учебного процесса по физической культуре, ориентированные на усиление мотивационного компонента и формирование устойчивых поведенческих паттернов здорового образа жизни у студенческой молодежи.

Авторами тринадцатой главы рассматриваются современные подходы к оцениванию достижений обучающихся на уроках физической культуры в условиях реализации обновлённых образовательных стандартов, которые учитывают индивидуальные особенности школьников, поддерживают их учебную мотивацию и способствуют формированию осознанного отношения к физической активности. Современная педагогическая практика предлагает ряд подходов, позволяющих переосмыслить роль оценивания в процессе физического воспитания и рассматривать его как инструмент развития, а не контроля. Данное исследование посвящено анализу возможностей этих подходов и их потенциала в повышении эффективности учебного процесса по физической культуре.

В четырнадцатой главе монографии представлена подборка игр-единоборств, направленных на решение широкого круга педагогических задач. Предложенные игры позволяют педагогам, инструкторам и родителям разнообразить физическую нагрузку, развивая у детей школьного возраста не только силу и ловкость, но и навыки саморегуляции, уважения к сопернику и умение действовать по правилам. Материалы главы адаптированы для работы как в группах общего образования, так и с детьми с ОВЗ. В зависимости от целей занятия, игры могут быть использованы как элемент разминки, основная часть урока или включены в программу спортивной секции.

Пятнадцатая глава монографии посвящена теме школы как центрального учреждения и главного организатора социально-педагогического сопровождения детей и их родителей независимо от форм их жизнеустройства. Автор предлагает модели с определением функции и степени профессиональной ответственности каждого из субъектов образовательного пространства за содержание психолого-педагогического сопровождения учащихся и их семей.

Авторами шестнадцатой главы рассмотрен вопрос современного профессионального музыкального образования, связанный с упрочением его начального звена. Выделяются практические аспекты реализации предпрофессиональных программ, включающие психолого-педагогическое сопровождение музыкально одаренного ребенка. Система предпрофессиональной подготовки рассматривается как упорядоченный, целенаправленный, многолетний процесс воспитания, обучения, музыкального и личностного развития детей школьного возраста, в котором предполагается определенная система мониторинга и контроля качества. Реализация предпрофессиональных программ обеспечивает методические и творческие связи между 1 и 2 ступенями музыкального образования, способствует единству профессионального музыкального образовательного пространства.

Цель исследования семнадцатой главы – анализ методических подходов к организации проектно-исследовательской деятельности школьников в области экологии с использованием методов брио- и лишеноиндикации. Рассмотрены нормативные основания такой деятельности в

10 Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества

контексте современных ФГОС, национальных проектов и стратегических документов Российской Федерации, подчеркивающих важность экологического воспитания и формирования исследовательских компетенций. Выявлены ключевые проблемы внедрения биоиндикационных методов в школьную практику: шаблонность исследований и отсутствие возрастной дифференциации методик. Отмечена необходимость разработки готовых к применению методических рекомендаций и протоколов, которые позволят учителям организовывать содержательную и последовательную исследовательскую работу, способствующую не только выполнению учебных проектов, но и реальному участию школьников в локальном экологическом мониторинге, формированию экологически ответственной, критически мыслящей личности.

В заключительной главе рассматривается применение интеллект-карт как инновационного инструмента контроля знаний обучающихся 7-х классов на уроках геометрии. Актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации традиционных форм оценивания в условиях современных образовательных требований: устоявшиеся методы контроля всё менее эффективны, тогда как визуализация и структурирование информации становятся ключевыми факторами успешного усвоения сложного математического материала.

Таким образом, в монографии рассматривается достаточно широкий перечень вопросов, объединенных основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

Книга предназначена для педагогов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в монографии **«Педагогика и психология как науки формирования потенциала современного общества»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

FOREWORD

Properly organized educational process is the key factor of successful students' personality development, with the use of any educational technologies, including information and communication. The need for analyze of relevant tendencies in the sphere of pedagogic researches is due to increasing importance of methods and technologies used in modern pedagogic practice. The issue of the monograph **“Pedagogy and Psychology as Sciences for the Formation of the Potential of Modern Society”** is devoted to the study of the origin and formation of education in Russia, the problem of patriotic education, the issue of professional self-determination of students, the problem of social adaptation of adolescents, the anthropological ontological turn in sociology, etc.

The following monograph presents the scientific-research materials of renowned and young scientists, brought together by the core theme of the modern vision of the ways of development of pedagogy, psychology and sociology.

The first chapter of the monograph examines the pedagogical potential of project-based learning as an effective tool in the modern educational space. Key aspects of project-based learning are analyzed, including its impact on the development of students' critical thinking, creativity, and autonomy. Special attention is paid to the integration of the project-based approach into educational programs at various levels, as well as its role in shaping 21st-century skills necessary for successful socialization and professional activity. Examples of successful implementation of project-based learning in schools and universities are explored, along with methodological recommendations for educators on introducing project technologies into the educational process. The chapter emphasizes the importance of project-based learning in the context of current educational challenges and its ability to adapt to the demands of modern society.

The second chapter presents a conceptual and terminological analysis of the problem and concept of self-realization. It outlines the methodological prerequisites and main theoretical approaches to the development of the self-realization problematic that have emerged in Western and domestic traditions of scientific reflection on the phenomenology and formation of personality. Drawing on data from fundamental research, a comparative representation of the leading terms constituting the categorical field of the self-realization problematic (self-actualization, self-fulfillment, self-expression, self-affirmation, self-development) is conducted. As a result of the analysis, two methodological poles forming a continuum of approaches and theories of self-realization are identified: the egocentric and the culture-centric. The first pole consists of theories that reduce self-realization to an immanent property of the self. The second pole is formed by concepts that view self-realization as a derivative of the sociocultural experience of productive life activity. A conclusion is drawn about the relevance of a bipolar configuration of the conceptual space of the self-realization problem, encompassing most of the leading approaches and theories for a heuristic exploration of this problem in its integral ontology and phenomenology.

The author of the third Chapter expounds on the systemic aspects of ecosystemic psychology. The terms "system" and "systemic" have a wide range of meanings, and the main goal of the chapter is to clarify how these terms are used in ecosystemics. A general overview of systems theory is provided to identify those issues relevant to the present discussion. The author shows that, although social constructivist views are relevant, hermeneutic considerations are much more important in ecosystemic psychology. The chapter examines the systemic aspects of ecosystemic psychology, drawing on the ideas of Durkheim, Parsons, Berger, Luckmann, Schütz, and Heidegger.

The fourth chapter of the monograph examines the pedagogical potential of the philosophical concept of the Tao of Lao Tzu through the prism of forming a harmonious personality in modern society. The author conceptualizes the Tao, interpreting ancient postulates as a methodological foundation for contemporary humanistic pedagogy. The research is based on the following principles:

1) the limits of verbalization in teaching (it is argued that the essence of personality education (Tao) is broader than any formal descriptions and boundaries, which requires the educator to transition to non-linear methods of transmitting experience); 2) the sensory comprehension of the world (Tao is viewed not as an abstract substance, but as a living process, comprehended through involvement with the surrounding world, which substantiates the importance of empirical and existential learning); 3) the dialectics of pedagogical discourse: analyzing Lao Tzu's use of rational and metaphorical speech as a prototype of modern problem-based learning methods.

The fifth chapter examines the phenomenon of the individual's transition from the completed paradigm of the "Hero's Journey," focused on achievement and overcoming, to the paradigm of "Being of the Creator," where the core values become the architecture of consciousness, tranquility, and metacognitive self-regulation. Based on an interdisciplinary analysis, it is argued that the global upheavals of the 2020s (pandemics, geopolitical and economic crises) provoked a process of collective individuation, accompanied by cognitive-emotional exhaustion, the phenomenon of "success fatigue," and the need for a new ethic. The emergence of a new social demand for helping practices of an evolutionary, rather than healing, type is substantiated. The concept of the "architect of consciousness" is proposed as a logical continuation of therapy and coaching for working with the request to build a new pyramid of values and neurolinguistic meanings.

The problem of emotional burnout among educators in the conditions of 2026, characterized by a high speed of technological change and the integration of artificial intelligence (AI) into the educational process, is revealed in the sixth Chapter. The aim of the chapter is the development and theoretical substantiation of a comprehensive model of psychological support, adapted to work under conditions of uncertainty. The research results show that the introduction of predictive diagnostic tools and digital psychological monitoring services can reduce the risk of developing the "resistance" phase of burnout by 25–30%. The practical significance of the work lies in the possibility of implementing the proposed models into the activities of psychological support services in educational organizations, in accordance with the current legislation on psychological assistance of 2026.

The aim of the research in the seventh chapter is the problem of integrating bodily and emotional experience in the practice of providing psychological assistance in difficult life situations. The relevance of the work is due to the increasing psychological burden on the population and the need to restore the integrity of experience. The chapter identifies the mechanisms of integration at various levels of the organization of the psyche and body, and describes the dynamics of the process as a rhythmic wave with phases of approaching and distancing. An integrative methodological approach has been developed that allows recording the dynamics of integration. The results can be used in the practice of psychological assistance and the training of specialists.

The author of the eighth chapter analyzes the features and effectiveness of the practical application of interactive teaching methods in the process of solving situational economic problems and forming quality education. The subject of the research is the process of using interactive forms and methods of teaching (interactive technology) during classes in the cycle of economic disciplines. The methodological basis of the research consists of general scientific techniques and approaches, supplemented by the principle of epistemological pessimism and the method of system-structural analysis. Special attention is paid by the author to describing the advantages of using various methods and forms of organizing lessons, implemented using interactive teaching technology for solving situational economic problems and studying economic disciplines of the professional cycle.

The ninth chapter analyzes the historical and social reasons for such resistance in the educational systems of the United States, France, and Ireland. The author outlines the principles of discourse-based pedagogy, which views culture as language and language as culture, and which makes the very act of utterance the focal point of cultural differences and personal choice. Such pedagogy

allows teachers to acknowledge the diversity they find in the target culture and in the cultures present in their own classrooms, while remaining essentially and profoundly "language" teachers.

The aim of the tenth chapter is to consider the mathematical training of students in sports higher education institutions as a significant pedagogical factor in the formation of the professional and intellectual potential of the individual in modern society. The role of mathematical disciplines in the development of analytical thinking, research skills, and the ability to make informed decisions in the professional activities of physical culture and sports specialists is substantiated. It is shown that a practice-oriented model of mathematical training contributes to the integration of pedagogical, scientific, and applied components of education. The materials of the chapter can be used in the design of educational programs and the development of the theory of professional education.

The eleventh chapter of the monograph presents the results of a theoretical and empirical study of the psychological characteristics of the personality of students integrating academic and sports activities in higher education. The relevance of the research is due to the contradiction between the high social demand for harmoniously developed specialists and the insufficient knowledge of the psychological mechanisms of personal development of student-athletes in the university educational environment. The aim of the work is to identify and characterize the psychological determinants, structure, and dynamics of the personal properties of students in the context of physical culture and sports activities, and to determine directions for optimizing the psychological and pedagogical support of this category of students.

The twelfth chapter presents the results of a study on the problem of forming a healthy lifestyle among students by means of physical culture and sports in a modern university. The theoretical part of the work is based on the analysis of domestic scientific publications of the last five years (2020–2025), which allows identifying current trends and approaches to the study of this issue. The empirical part is presented by the results of a questionnaire survey of students of the Volga Region University of Physical Culture, Sports and Tourism, aimed at assessing their level of physical activity, motivation structure, and behavioral habits. The study identified key factors contributing to the involvement of students in regular sports activities, as well as barriers hindering the maintenance of a healthy lifestyle. Based on the data obtained, practical recommendations were developed for improving the organization of the educational process in physical culture, focused on strengthening the motivational component and forming sustainable behavioral patterns of a healthy lifestyle among young students.

The authors of the thirteenth chapter examine modern approaches to assessing student achievements in physical education lessons in the context of the implementation of updated educational standards, which take into account the individual characteristics of schoolchildren, support their educational motivation, and contribute to the formation of a conscious attitude towards physical activity. Modern pedagogical practice offers a number of approaches that allow rethinking the role of assessment in the process of physical education and viewing it as a tool for development, rather than control. This study is devoted to the analysis of the possibilities of these approaches and their potential in improving the effectiveness of the educational process in physical culture.

The fourteenth chapter of the monograph presents a selection of martial arts games aimed at solving a wide range of pedagogical tasks. The proposed games allow educators, instructors, and parents to diversify physical activity, developing in school-age children not only strength and agility, but also self-regulation skills, respect for the opponent, and the ability to act according to the rules. The materials of the chapter are adapted for work both in general education groups and with children with disabilities. Depending on the goals of the lesson, the games can be used as an element of warm-up, the main part of the lesson, or included in the program of a sports section.

The fifteenth chapter of the monograph is devoted to the topic of the school as a central institution and the main organizer of socio-pedagogical support for children and their parents, regardless

of their forms of life arrangement. The author proposes models defining the function and degree of professional responsibility of each of the subjects of the educational space for the content of psychological and pedagogical support for students and their families.

The authors of Chapter 16 address the issue of modern professional music education related to the strengthening of its initial stage. Practical aspects of implementing pre-professional programs are highlighted, including the psychological and pedagogical support of a musically gifted child. The system of pre-professional training is considered as an orderly, purposeful, long-term process of upbringing, teaching, musical and personal development of school-age children, which involves a certain system of monitoring and quality control. The implementation of pre-professional programs ensures methodological and creative links between the 1st and 2nd levels of music education, contributing to the unity of the professional music educational space.

The aim of the research in the seventeenth chapter is to analyze methodological approaches to organizing project-based and research activities of schoolchildren in the field of ecology using bryo- and lichenoidication methods. The regulatory foundations of such activities in the context of modern Federal State Educational Standards, national projects, and strategic documents of the Russian Federation are considered, emphasizing the importance of environmental education and the formation of research competencies. Key problems of introducing bioindication methods into school practice are identified: the formulaic nature of research and the lack of age-specific differentiation of methods. The necessity of developing ready-to-use methodological recommendations and protocols is noted, which will allow teachers to organize meaningful and sequential research work, contributing not only to the implementation of educational projects but also to the real participation of schoolchildren in local environmental monitoring, the formation of an environmentally responsible, critically thinking personality.

The final chapter examines the application of mind maps as an innovative tool for monitoring the knowledge of 7th-grade students in geometry lessons. The relevance of the research is due to the need to modernize traditional forms of assessment in the context of modern educational requirements: established control methods are becoming less effective, while visualization and structuring of information are becoming key factors in the successful assimilation of complex mathematical material.

Thus, the monograph considers a fairly wide range of questions brought together by the core theme of the modern vision of the ways of development of pedagogy, psychology and sociology.

The book is intended for educationalists and could be of use for students, bachelors, master's degree students, postgraduate students and for those who is interested relevant questions of pedagogy, psychology and sociology.

The editorial board expresses their sincere gratitude to our credible authors for their proactive attitude, desire to share unique developments and projects, appearance in the monograph **“Pedagogy and Psychology as Sciences for the Formation of the Potential of Modern Society”** the contents of which cannot be depleted. We are looking forward for your publications and hoping for further cooperation.

ГЛАВА 1

DOI 10.31483/r-153940

Хотулёва Ольга Викторовна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация: в главе рассматривается педагогический потенциал проектного обучения как эффективного инструмента в современном образовательном пространстве. Анализируются ключевые аспекты проектного обучения, включая его влияние на развитие критического мышления, креативности и самостоятельности учащихся. Особое внимание уделяется интеграции проектного подхода в образовательные программы различных уровней, а также его роли в формировании навыков XXI века, необходимых для успешной социализации и профессиональной деятельности. Исследуются примеры успешной реализации проектного обучения в школах и вузах, а также методические рекомендации для педагогов по внедрению проектных технологий в учебный процесс. Глава подчеркивает значимость проектного обучения в контексте актуальных вызовов образования и его способности адаптироваться к требованиям современного общества. В работе автор приводит результаты эксперимента по освоению метода проектного обучения в школе.

Ключевые слова: проектный метод обучения, математическая обработка данных.

Abstract: the chapter examines the pedagogical potential of project-based learning as an effective tool in the modern educational space. The key aspects of project-based learning are analyzed, including its impact on the development of critical thinking, creativity and independence of students. Special attention is paid to the integration of the project approach into educational programs at various levels, as well as its role in shaping 21st-century skills necessary for successful socialization and professional activity. The chapter examines examples of successful implementation of project-based learning in schools and universities, as well as methodological recommendations for teachers on the implementation of project technologies in the educational process. The article highlights the importance of project-based learning in the context of the current challenges of education and its ability to adapt to the demands of modern society. In the paper, the author present the results of an experiment on mastering the method of project-based learning in school.

Keywords: project-based learning method, mathematical data processing.

Современная школа и вуз представляют собой инновационные учреждения, отвечающее всем требованиям обучения, благодаря которым можно достичь успешных результатов при подготовке учащихся на всех этапах образования. В настоящее время школа ориентирована на развитие у учащихся обширного научного кругозора, культурных интересов и осознания универсальных человеческих ценностей. Это создает необходимость подготовки студентов педагогических направлений и школьников к деятельности, которая способствует размышлениям, прогнозированию и планированию своих действий, а также развивает их познавательные и эмоционально-волевые качества. В связи с этим, в последние годы технология проектного обучения обретает все большую популярность как в системе среднего, так и высшего педагогического образования.

Технология проектного обучения заключается в организации самостоятельной познавательной и практической работы студентов и школьников, направленной на формирование широкого спектра практических знаний и навыков, необходимых для достижения личностных результатов. В процессе обучения решаются задачи не только освоения алгоритмов и умений по выполнению проектных работ, но и развития познавательного интереса,

способности отстаивать свою точку зрения, самоорганизации учебной деятельности, а также реализации творческого потенциала в исследовательской и практической деятельности [1].

В современной школе проектная деятельность стала неотъемлемой частью образовательного процесса, являясь обязательной как для учителей, так и для учащихся. Она активно интегрируется в учебные программы и внеурочную деятельность, направлена на достижение как метапредметных, так и личностных результатов, являющиеся важными обучающими и воспитательными компонентами.

Среди ожидаемых итогов проектно-исследовательской деятельности можно выделить метапредметные и личностные элементы (образовательная и воспитательная компонента). Метапредметные результаты включают развитие универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных), формирование информационной грамотности и умения взаимодействовать в коллективе.

Регулятивные универсальные учебные действия формируются путем понимания замысла проекта, постановки целей и задач исследования, разработки плана и последовательности действий, выбора оптимальных методов достижения поставленной цели, контроля и оценки качества выполненной работы, коррекции выявленных недостатков. Формирование познавательных универсальных учебных действий осуществляется посредством анализа собранной информации и формирования обоснованных выводов.

Коммуникативные универсальные учебные действия развиваются на протяжении всего процесса разработки проекта, включая подготовку содержательной части и презентации, а также проведение публичной защиты проекта (умение вести диалог, внимательно выслушивать оппонентов, обоснованно представлять свою позицию).

Навыки работы с информацией вырабатываются в ходе отбора источников, критического анализа текстовых и визуальных материалов согласно требованиям проекта, подбора иллюстраций к выступлению, правильного оформления ссылок на использованные источники, публикации материалов на онлайн-платформах и в интернете. Умения работать в команде формируются в ходе обсуждения и распределения ролей среди участников группы, координации совместных усилий, контролю исполнения заданий, взаимному оцениванию и своевременной коррекции на каждом этапе реализации проекта.

Основная задача каждого проекта заключается в развитии ключевых компетенций. Это интегральные характеристики личности, объединяющие необходимые знания, практические умения, убеждения и способность эффективно применять их в реальной жизненной ситуации. Работа школьников над проектами способствует существенному расширению возможностей педагогов по развитию универсальных учебных навыков, изучаемых на основных школьных предметах, и позволяет добиться высоких показателей в итоговом тестировании.

Не менее важным является умение четко сформулировать алгоритм реализации проекта, подходящий для уроков дополнительного и внеклассного образования. Стоит подчеркнуть, что метод проектов давно используется в профессиональном обучении. В настоящий момент педагогика располагает разнообразием типов проектов, которые можно классифицировать, согласно преобладающему виду деятельности. Выделяют: информационные, исследовательские, прикладные, практико-ориентированные, творческие [5].

Цель информационного проекта состоит в сборе сведений об определенном объекте либо феномене, последующем анализе и обработке полученной информации, а также ее обязательной демонстрации. Такие проекты предполагают продуманную структуру, допускающую поэтапную коррекцию в процессе работы. Планируя подобный проект, необходимо установить объект изучения, выявить источники информации и выбрать форму подачи конечного результата. Итоговая форма может выглядеть как доклад, предназначенный для ознакомления преподавателя, или публичное выступление перед аудиторией. Основная задача такого проекта – развить способности поиска, анализа и презентации информации. Если

условия позволяют, информационный проект способен трансформироваться в исследовательский.

Исследовательский проект требует точного обозначения объекта и методик исследования. Подобные проекты подразумевают тщательную проработку структуры, постановку конкретных целей, выявление актуальности и социальной значимости проекта для всех участников, разработку рациональных подходов, в частности экспериментальных и практических исследований. Полноценный исследовательский проект включает описание темы, выявление проблем и задач, выдвижение гипотез, выбор путей решения поставленных вопросов, представление и обсуждение итогов. Как правило, такие проекты занимают длительное время и могут реализовываться в качестве выпускной квалификационной работы студентов или выступают конкурсными работами школьников в рамках внеурочных занятий.

Практико-ориентированный проект также подразумевает получение реального результата, однако отличается практической направленностью своей деятельности (например, «Пищевые добавки», «Ферменты- биологические катализаторы», «Экологическая лаборатория, «Из отходов в доходы» и др.). Отличительная черта таких проектов – заранее известный итог работы участников, который соответствует интересам обучающихся (создание газеты, документа, фильма, спектакля, программы действий, глоссария по предмету и др.). Подобный проект нуждается в четко спланированной структуре, вплоть до подробного сценария действий всех участников, четкого разделения функций и этапов работы каждого члена команды, строгого контроля за исполнением указаний и участием каждого в подготовке финального продукта. Особенное внимание уделяется качественной организации взаимодействия внутри коллектива: регулярным обсуждением промежуточных шагов, согласованию совместных и персональных усилий, эффективному проведению презентаций достигнутых результатов и предложению вариантов их дальнейшего применения на практике, а также привлечению сторонних экспертов для объективной оценки проекта.

Проекты могут различаться по содержанию и направленности: монодисциплинарные, междисциплинарные и наддисциплинарные, по временным рамкам: краткосрочные, реализуемые непосредственно на занятии, и долгосрочные, занимающие больше месяца, а также по числу участников: индивидуальные, групповые, коллективные [2].

Типология проектов строится исходя из характера управления процессом: прямой, скрытой координации (организатор выступает в роли равноправного участника), открытой координации; уровня сотрудничества (внутри школы, класса, региона, страны или международного формата). Тематика проектов для школьников варьируется: темы могут быть в рамках утвержденной образовательной программы, с учетом особенностей учебного курса, собственных предпочтений и склонностей учащихся. Это позволяет естественным образом интегрировать полученные знания. Чаще всего встречаются комбинированные виды проектов, сочетающих черты исследовательских, творческих и иных тематик проектов одновременно [6].

В качестве примера, мы предлагаем проанализировать результаты формирования мотивации у учащихся 9-х классов, после выполнения проекта «Исследования степени утомляемости учащихся и ее влияние на изменение показателей внимания». По типологии он являлся исследовательским, индивидуальным, долгосрочным. В реализации участвовали учащиеся 9-х классов лица. Были сформулированы цели и задачи проекта. Проект включал все необходимые этапы: подготовительный, организационный, выполнение проекта, аналитический и результативность проекта. Для проведения эксперимента были использованы методики Э. Крепелина «Методика исследования умственной работоспособности» и Г. Мюнстерберга «Методика определения избирательности и концентрации внимания» [3].

После реализации проекта была проведена контрольная диагностика по выявлению направленности учебной мотивации, с дальнейшей статистической обработкой полученных данных. В исследовании принимали участие обучающиеся двух 9 классов средней школы. В каждой контрольной группе в обследовании принимали участие 27 человек (всего 54).

По результатам диагностики в первой группе 5 учащихся сменили направленность мотивации с внешней на внутреннюю. Уровень мотивации изменился: 3 учащихся – низкий уровень мотивации (6,9%), 16 – средний уровень мотивации (65,1%), 8 – высокий уровень мотивации (28%). 2 учащихся повысили уровень мотивации с низкого значения на средний, 3 учащихся со средним уровнем – на высокий.

По результатам диагностики во второй группе у 8 учащихся направленность мотивации сменилась с внешней на внутреннюю. Уровень мотивации изменился: 2 учащихся – низкий уровень мотивации (6,9%), 16 – средний уровень мотивации (64,2%), 9 – высокий уровень мотивации (28,9%). 4 учащихся повысили уровень мотивации с низкого значения на средний, 4 учащихся со средним уровнем – на высокий.

Основываясь на полученных данных, можно сказать, что у учащихся наблюдается повышение уровня мотивации, переход от внешней мотивации (поверхностной, направленной в лучшем случае на получение положительной оценки) к внутренней (глубокой, направленной на получение новых знаний по изучаемому предмету). Следовательно, метод проектной деятельности действительно позволяет заинтересовать учащихся, привлечь их к изучению биологии.

После проведения диагностики был проведен анализ статистической достоверности результатов исследования. Анализ проводился в три этапа. На первом этапе выступал анализ экспериментальной выборки генеральной совокупности и проводился с помощью программы Statistica. Использовался критерий Шапиро-Уилка. За нулевую гипотезу принималось соответствие выборки генеральной совокупности. Результаты проведенного исследования были следующие: для первой группы критерий $SW = 0,9721$, на уровне $p = 0,6419$ (рис.1); для второй группы критерий $SW = 0,97467$, на уровне $p = 0,1698$ (рис.2). Согласно полученным результатам нулевая гипотеза принимается.

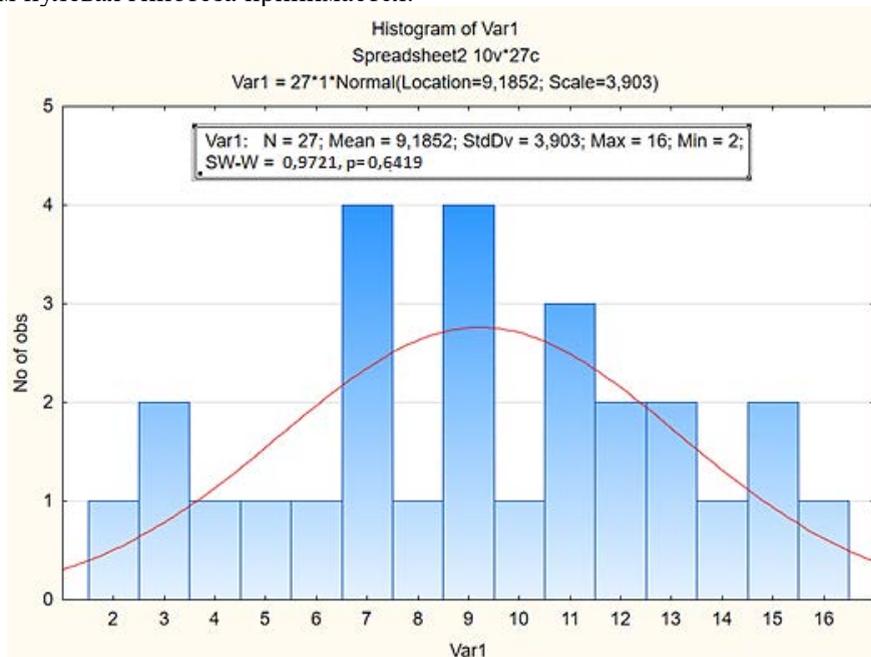


Рис 1. Гистограмма 1. Коэффициент Шапиро-Уилка для второй группы учащихся

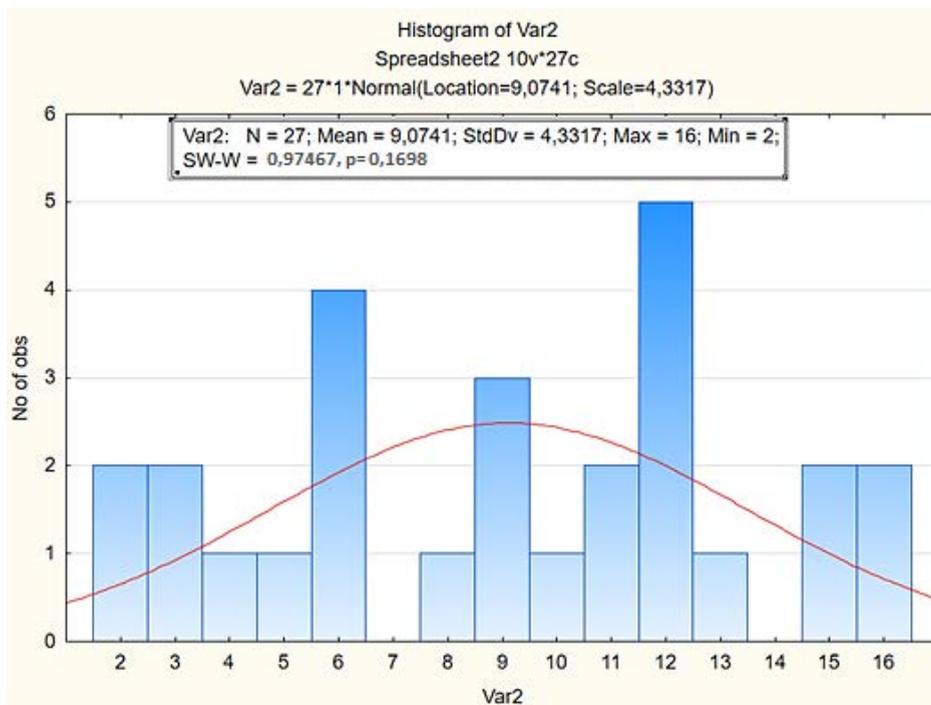


Рис 2. Гистограмма 2. Коэффициент Шапиро-Уилка для второй группы учащихся

Вторым этапом выступал дисперсионный анализ, по критерию Фишера-Снедекора. За нулевую гипотезу принималось равенство дисперсий двух исследуемых групп. Согласно проведенному исследованию мы получили следующие данные: критерий $F = 1,115$ и F крит. = $1,929$ на уровне существенности $p=0,38$. Согласно полученным результатам нулевая гипотеза принимается. Третьим этапом выступал анализ достоверности и существенности изменений по критерию Стьюдента. За нулевую гипотезу принималась достоверность и существенность изменений. Согласно проведенному исследованию мы получили следующие данные: для первой группы t -крит. = 2 , t -стат. = $2,314$, $P = 0,025$; для второй группы t -крит. = 2 , t -стат. = $2,862$, $P = 0,006$. Согласно полученным результатам нулевая гипотеза принимается.

Таким образом, по результатам контрольной диагностики и последующей статистической обработки данных можно отметить, что внедрение метода проектного обучения в школьную систему обучения действительно способствуют повышению уровня мотивации учащихся, учебная деятельность направлена на приобретение знаний, учащийся заинтересован процессом познания. Внешняя мотивация у многих становится внутренней, уровни мотивации меняются в положительную сторону. Предмет для учащихся стал внутренне принятым, внутренне мотивированным, а содержание учебного предмета личностной ценностью.

Актуальность использования проектной деятельности признается повсеместно. Федеральные государственные стандарты последнего поколения предусматривают внедрение деятельностных технологий в учебный процесс, включая проектно-исследовательские методики как обязательное условие реализации общеобразовательных программ. Современная система образования активно внедряет проектную работу в уроки, дополнительные курсы и мероприятия вне расписания. Навыки, приобретенные в ходе проектирования и научных изысканий в школе, закладывают основу для будущих исследований в высших учебных заведениях. Использование проектных методик помогает реализовывать современные подходы к образованию: компетентностный, личностно-ориентированный и деятельностный.

Результат проектной деятельности может быть представлен различными продуктами: макеты, диаграммы, карты, плакаты, мультимедийные презентации, альбомы, буклеты, журналы, инфографика, отчеты полевых исследований, экспозиции, анимации, игровые мероприятия и др. Продемонстрированы они могут быть на конференциях, семинарах, дискуссионных площадках. Основным смыслом проектной и исследовательской деятельности в образовании заключен, преимущественно, в приобретении школьниками опыта научной работы, как метода познания окружающего мира, развитие аналитического мышления и активизация личной мотивации.

Проблема мотивации является в школьной, а в последнее время часто и в вузовской педагогике. Учебные проекты вызывают большой интерес у обучающихся, позволяя решать разнообразные мелкие задачи при выполнении небольших проектов, развивать креативные способности мотивированных учащихся и готовить их к успешной сдаче государственных экзаменов. Обсуждение будущего проекта вместе с учащимися играет важную роль в стимулировании интереса и мобилизации сил. Уже на начальном этапе большинство школьников выбирают себе темы проектов и, если речь идет о группе, находят партнеров среди одноклассников, способных справиться с заданием. Тема, выбранная самостоятельно, воспринимается гораздо глубже и основательнее, чем материал обычного урока. Студенты, обучающиеся в вузе, также охотно выбирают тему (или самостоятельно формулируют) для выполнения проекта уже на младших курсах. Такие проектные работы помогают глубже усваивать материал профильных дисциплин, вместе с тем проект может использоваться в качестве основы для написания курсовой или выпускной квалификационной работы на старших курсах.

В настоящее время педагоги все чаще прибегают к проектным методикам, поскольку они позволяют глубже изучить проблему, наблюдая ее динамику, и достигать ощутимых практических результатов. В свете стратегии развития информационного общества в России особое значение приобретает идея формирования интеллектуально насыщенного пространства и экономики знаний, а также обеспечение развития человеческого капитала.

Студенческая проектная деятельность в университетах занимает важное место в образовательной среде, поскольку она направлена на всестороннее развитие личности студента и подготовку его к профессиональной деятельности. Проекты, реализуемые студентами, представляют собой комплексные структурированные задания, выполняемые индивидуально либо в команде. Они служат инструментом, позволяющим студентам развить независимость мышления, креативность и практические навыки, применяя полученные знания для решения реальных жизненных и профессиональных задач.

Подобные инициативы разнообразны по своей тематической направленности и формату исполнения. Среди наиболее распространенных типов студенческих проектов выделяются академические исследования, ориентированные на изучение конкретных научных вопросов и выдвижение гипотез, проведение экспериментов и написание статей. Технические инициативы охватывают разработку программного обеспечения, веб-приложений, мобильных платформ, систем машинного обучения и искусственного интеллекта. Такие проекты помогают будущим специалистам приобрести навыки анализа данных, управления проектами и разработки инновационных решений.

Кроме того, важным направлением являются инициативные группы, организованные самими студентами вне вуза. К ним относятся социальные проекты, гражданские кампании, экологические акции, волонтерские движения и культурно-массовые мероприятия. Подобные начинания позволяют студенту реализовать свои лидерские качества, умение работать в команде, эффективно взаимодействовать с людьми разных специальностей и профессий, а также способствуют социализации и адаптации к условиям общественной жизни.

Особое значение имеет интеграция первокурсников в вузовскую проектную среду. Здесь особую роль играет технология *soft skills*, обеспечивающая постепенное погружение

молодых студентов в атмосферу проектной активности университета. Программы первого курса включают специализированные курсы, мастер-классы, семинары и консультации опытных наставников, которые знакомят новичков с основами проектной культуры, формируют навыки эффективной коммуникации, эмоционального интеллекта, организации рабочего пространства и постановки целей. Эта подготовительная работа создает прочную базу для активного участия первокурсников в проектах старших курсов и дальнейшего профессионального роста.

Эффективность вузовской проектной деятельности обеспечивается наличием современных ресурсов, инфраструктуры и материально-технических возможностей университета. В распоряжение молодых исследователей предоставляются лаборатории, компьютерные классы, инновационные центры, современные библиотеки, которые дают широкие возможности для творчества и достижения высоких результатов. Участие в конкурсах, конференциях, выставках и грантах поддерживает интерес студентов к научной работе и расширяет горизонты их профессионального самоопределения.

В вузе широко проводятся как внутривузовские проекты, касающиеся определенного направления обучения (например, биологии), так и интегрированные, междисциплинарные. В качестве таких проектов можно предложить следующие тематики:

- приложение для обучения в дополненной реальности (AR) В этом проекте используется дополненная реальность для объяснения сложных тем, таких как анатомия, архитектура или физические концепции, с помощью интерактивных 3D-изображений. Можно использовать такие инструменты, как Unity + Vuforia, ARKit / ARCore, и интегрировать их с образовательным контентом. Это идеальное решение для изучения иммерсивного обучения, геймификации и дизайна взаимодействия с пользователем;

- платформа электронной коммерции, ориентированная на устойчивое развитие, предоставляет пользователям доступ к экологически чистым продуктам и местным экологичным брендам. Студенты могут интегрировать такие функции, как оценка углеродного следа, экологические рейтинги и фильтрация по значкам устойчивости. Можно разработать платформу с помощью Next. Этот проект поможет вам лучше понять рабочие процессы электронной коммерции, платежные шлюзы и дизайн поведения пользователей;

- интеллектуальная система управления отходами помогает сообществам отслеживать уровень отходов в контейнерах с помощью датчиков Интернета вещей и планировать интеллектуальные маршруты сбора. Для определения уровня заполнения используйте ультразвуковые датчики + модуль Wi-Fi ESP8266. Данные можно отправлять на центральную панель мониторинга с помощью ThingSpeak или Java или PHP;

- панель мониторинга качества воздуха позволяет отслеживать уровни загрязнения воздуха с помощью датчиков и визуализирует данные на веб-панели мониторинга. Можно использовать датчик качества воздуха Arduino + MQ135, и передавать данные по Wi-Fi. По результатам строятся диаграммы с помощью Chart.js. Студенты приобретают навыки в области сбора данных, анализа временных рядов и экологических технологий;

- платформа виртуальной лаборатории для естественно-научных факультетов позволяет студентам, изучающим естественные науки, проводить виртуальные эксперименты, такие как химические реакции, схемы или физическое моделирование. Можно, также добавить модуль тестирования и отслеживания прогресса. Это идеально подходит для дистанционного обучения и развивает навыки моделирования, игровой логики и разработки edtech.

Подводя итог можно сказать, что применение проектной методики возможно на каждом этапе обучения студентов и школьников. Реализация такого подхода в средней школе позволяет учителю не только выделять отдельные этапы проектирования, но и совместно с учениками создавать полноценные проекты.

Современная школа ставит перед собой важные цели: помимо передачи знаний и воспитания в духе общепризнанных нравственных ценностей, она должна способствовать формированию личности. Основной задачей деятельностного подхода становится создание условий для развития личности посредством приобретения и освоения универсальных способов действий. Педагоги понимают, что простое восприятие ребенком учебного материала недостаточно для полноценного развития. Важнейшую роль играют личные усилия ученика, которые закладывают основу для становления его будущих компетенций. Именно здесь важную роль играет метод проектной деятельности, позволяющий ребенку стать активным участником своего собственного образования.

Сегодняшняя практика показывает, что проектирование в обучении соответствует целям современного образования. Обучающиеся приобретают не только конкретные знания, но и осваивают жизненно важные навыки и компетенции, необходимые для дальнейшего успеха. Метод проектов формирует особый тип мышления, объединяющий теорию и практику, развивая способность интегрировать разнообразные знания и навыки, одновременно раскрывая скрытые таланты.

Использование проектного обучения открывает значительные возможности в образовании XXI века благодаря смещению акцентов с простого усвоения информации на активное участие в учебном процессе, позволяя развивать ключевые навыки, необходимые в современном обществе и устанавливая связь между учебными компетенциями и реальной жизнью.

Применяя полученные знания к реальным, сложным задачам, обучающиеся переходят от запоминания к более глубокому пониманию предмета. Это практическое применение помогает им дольше сохранять информацию и применять полученные знания в новых ситуациях. Такое чувство цели и сопричастности повышает любознательность и внутреннюю мотивацию. Это развивает уверенность в себе, ответственность и навыки самостоятельного обучения. Адаптация к различным стилям обучения позволяет студентам получать доступ к знаниям и демонстрировать их различными способами (например, создавать прототипы, документальные фильмы, проводить эксперименты), что делает его доступным для различных стилей обучения и способностей.

Проекты часто требуют интеграции знаний и умений по нескольким предметам, ломая традиционные, изолированные границы предметов. Это помогает студентам увидеть, как различные области знаний дополняют друг друга в реальных условиях. Аутентичная оценка и рефлексия часто носят непрерывный характер, фокусируясь как на процессе, так и на конечном продукте, включая возможности для саморефлексии и обратной связи со сверстниками. Это помогает обучающимся развивать метакогнитивную осведомленность и установку на рост. По сути, проектное обучение превращает образование в динамичный, актуальный и полезный опыт, подготавливая студентов и школьников к тому, чтобы они всю жизнь учились и эффективно решали проблемы, а также были готовы противостоять все более сложному и взаимосвязанному миру.

Проектная деятельность выступает важнейшим элементом системы высшего образования, способствующим профессиональному росту, интеллектуальному развитию и социальной интеграции молодого поколения, готовя студентов к решению сложных задач будущего и открывая новые перспективы для самореализации и построения успешной карьеры.

Библиографический список к главе 1

1. Барзунова А.М. Метод проектов в начальной школе/ А.М. Барзунова, М.А. Барзунов // Образование и наука в современных реалиях сборник материалов Международной научно-практической конференции. – В 2 т. Т. 1. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2017. – С. 120–121. EDN YYXXXH
2. Василенко Т.К. Интеграция в проектной деятельности учащихся / Т. К. Василенко // Школьная педагогика. – 2019. – №3 (16). – С. 4–6. EDN OYJLOS
3. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности: учебник для вузов / О.П. Елисеев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 390 с.
4. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта / М.В. Кларин// М.: Луч – 2016. – 640 с. EDN XCULWV
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
6. Русинова Н.П. Формирование профессиональных компетенций в процессе обучения студентов вуза проектной деятельности / Н.П. Русинова // Казанская наука: педагогические науки. – 2017. – №6. – С. 82–85. EDN YYGNEД

ГЛАВА 2

DOI 10.31483/r-153813

Шутенко Елена Николаевна

КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: *представлен концептуально-терминологический анализ проблемы и понятия самореализации. Приведены методологические предпосылки и основные теоретические подходы к разработке проблематики самореализации, сложившиеся в западной и отечественной традициях научной рефлексии феноменологии и становления личности. Опираясь на данные фундаментальных исследований, проведена компаративная репрезентация ведущих терминов, составляющих категориальное поле проблематики самореализации (самоактуализация, самоосуществление, самовыражение, самоутверждение, саморазвитие). В результате проведенного анализа выделены два методологических полюса, образующих континуум подходов и теорий самореализации, эго-центрический и культуроцентрический. Первый полюс составляют теории, сводящие самореализацию к имманентному свойству самости. Второй полюс образуют концепции, рассматривающие самореализацию как производную социо-культурного опыта продуктивной жизнедеятельности. Сделан вывод о релевантности двухполюсной конфигурации концептуального пространства проблемы самореализации, охватывающего большинство ведущих подходов и теорий эвристичной разработки данной проблемы в ее целостной онтологии и феноменологии.*

Ключевые слова: *самореализация, личность, самость, психологические теории, концептуальный анализ, категориальное поле самореализации, самоактуализация, самоосуществление, самоутверждение, саморазвитие.*

Abstract: *the study presents a conceptual-terminological analysis of the problem and category of self-realization. It reveals the methodological assumptions and key theoretical approaches to the development of self-realization issues that prevail in Western and Russian traditions of scientific reflection on phenomenology and becoming of personality. Drawing on fundamental research, the author provides a comparative presentation of the key terms that comprise the categorical field of self-realization (self-actualization, self-fulfillment, self-expression, self-affirmation, self-development). The analysis identifies two methodological poles that form a continuum of approaches and theories of self-realization: ego-centric and culture-centric. The first pole consists of theories that reduce self-realization to an immanent property of the self. The second pole consists of concepts that view self-realization as a derivative of the socio-cultural experience of productive life. The study concludes that the bipolar configuration of the conceptual space of the problem of self-realization is relevant, as it encompasses most leading approaches and theories of heuristic understanding of this problem in its holistic ontology and phenomenology.*

Keywords: *self-realization, personality, self, psychological theories, conceptual analysis, categorical field of self-realization, self-actualization, self-fulfillment, self-affirmation, self-development.*

Введение. Проблема самореализации личности относится к числу наиболее значимых и принципиальных для психологической науки и практики, а также для смежных отраслей гуманитарного знания, освещающих фундаментальные процессы полноценного существования и развития человека. Начиная с известных работ психологов-гуманистов второй половины минувшего столетия [26; 31], проблема самореализации (ее онтология и

феноменология) прочно вошла в корпус психологических изысканий, притягивая внимание и неугасаемый интерес значительной части личностно-ориентированных исследований.

Находясь на пересечении важнейших вопросов существования и становления личности в определенных социо-культурных условиях, проблематика самореализации выводит научную рефлексию к осмыслению широкого горизонта фундаментальных аспектов бытия личности: развитие способностей и внутреннего потенциала, аутентичности и идентичности, возможность самоопределения и личностного роста, самопознания и признания, проявления субъектности, жизнестойкости, свободы и ответственности, обретение достоинства, достижение счастья и др.

Основная часть. Как известно, проблема самореализации в психологической науке получила самостоятельное освещение во многих исследованиях, начиная с середины прошлого века. В большинстве случаев эти исследования сложились под влиянием идей гуманистической психологии (А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс, Р. Мэй и др.), рассматривающей самореализацию как атрибутивный признак полноценно функционирующей личности (Rogers, 1961) [31] и как дериват стремления к самоактуализации (Maslow, 1954, 1968) [26; 27]. В рамках данного течения самореализация привязывается к действию *самости*, (*Self*), которая развертывает заложенные в ней потенции в складывающихся жизненных обстоятельствах. Подобный преформизм свойственен и другим подходам. Так, теория аутопоэзиса (У. Матурана, Ф. Варела), объясняет самореализацию как самовоспроизводство человека в силу «аутопоэзной организации» самой его природы [9]. Преформизм присущ также когнитивистским, гештальтистским учениям и др.

Среди ведущих мировых направлений исследования самореализации выделяются следующие: экзистенциальный подход (Р. Мэй, Дж. Бьюдженталь, В. Франкл, А. Лэнгле и др.), интеракционистский подход (Ч. Кули, М. Кун, Дж. Г. Мид, Дж. Хоманс и др.); феноменологический подход (Л. Бисвангер, А. Шюц, Р.Д. Лэйнг, М. Мерло-Понти и др.), герменевтический подход (В. Дильтей, П. Рикер, Х.-Г. Гадамер и др.), персонологический подход (Г.А. Мюррей, В. Штерн, С. Мадди, В.А. Петровский и др.), аутопоэтический подход (У. Матурана, Ф. Варела), конструктивистский подход (Ж. Пиаже, Г. Бейтсон, Дж. Келли, Дж. Брунер, П. Вацлавик и др.).

Отечественные исследователи исходят из понимания самореализации личности как единства становления и реализации ее сущностных сил в качестве субъекта различных видов деятельности [6; 11]. Ведущая роль в этом процессе отводится социокультурному опыту становления с точки зрения возможностей раскрытия внутреннего потенциала и ресурсов личности [3; 9].

Такой подход соответствует традиции социокультурной детерминации, присущей отечественной науке, согласно которой личность как существо деятельное и социальное реализует себя в процессах распределечивания (производительных сил) и опредмечивания (своих сущностных сил) в ходе социально значимой и субъективно важной деятельности [11]. Методология социокультурного становления личности отличает российских авторов, которые рассматривают самореализацию как производную продуктивной социализации (Г.М. Андреева, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, И.С. Кон и др.). Положения данной методологии нашли подтверждение в работах Л.И. Антроповой, Т.А. Ветошкиной, Э.В. Галажинского, В.Е. Ключко, Е.Н. Городиловой, Р.А. Зобова, В.Н. Келасьева, Е.В. Кораблевой, Л.А. Коростылевой, Н.А. Кебиной, В.А. Колесниковой, Н.Н. Михайлова, Ю.М. Пасовец, Е.Н. Петровой, Л.А. Цыреновой, Г.К. Чернявской, Н.И. Шаталовой др. [1; 3–6; 17].

Возможность эвристичной фундаментальной разработки проблемы самореализации в отечественных исследованиях обеспечивается следованию методологическим положениям, сложившимся в рамках следующих направлений:

- культурно-исторической теории (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.);
- деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.);
- психологии отношений (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев и др.);
- теории субъекта жизнедеятельности (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова, Е.А. Сергиенко и др.).

Среди современных направлений изучения проблемы самореализации выделяются: игротехнический подход (Г.П. Щедровицкий), акмеологический подход (А.А. Деркач, Э.В. Сайко, Е.В. Селезнева и др.); мультисубъектная теория личности (В.А. Петровский) и др.

В ряде работ проблема самореализации трактуется с позиций жизненно-смысловых и культуроформирующих детерминант развития в логике *самоосуществления* личности (Л.Н. Коган, Д.А. Леонтьев, Н.В. Кленова, Н.Н. Михайлов, А.В. Меренков, Е.Н. Петрова, М.Н. Руткевич, Е.В. Селезнева) [1; 3–5; 11; 17]. Выделяются также исследования, рассматривающие самореализацию как составляющую жизнестворчества (И.Э. Бекешкина, М.А. Недашковская, Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, В.И. Шинкарук и др.) [6].

Происходящие необратимые изменения социо- и психосферы вызвали необходимость пересмотра исходных положений и трактовок процесса самореализации. В условиях глубокого кризиса атомизированного общества, деградации его основных ценностей и институтов эгоцентрические постулаты самореализации, предложенные психологами-гуманистами, оказываются все менее состоятельными как в теоретическом, так и в практически-прикладном аспектах. Эти постулаты сводят самореализацию к проявлению самости («Self»), раскрывающей самую себя в рамках микросоциального окружения (и отчасти за счет последнего) (Maslow, 1968) [27].

Современные авторы переосмысливают проблематику самореализации в логике социокультурной трактовки ее ведущих составляющих и ключевых механизмов развития [3; 11]. При этом вектор исследовательских усилий все более смещается в сторону понимания личности не столько как носителя самости (Self), сколько как деятельного *субъекта*, активно участвующего в процессе воспроизводства культуры, преобразования мира и самого себя [7].

Несмотря на широкое разнообразие концепций и разброс исходных положений относительно природы и отологии самореализации, большинство исследовательских школ и парадигм объединяет идея атрибутивности самореализации личностному плану существования и признания ее ключевого значения в становлении функционально дееспособной и жизненно состоятельной личности, стремящейся и способной воспроизвести себя в своей целостности в различных сферах жизнедеятельности.

В развитии исследовательского поля проблематики самореализации отмечается острая необходимость поиска действенных психологических и воспитательных практик обеспечения условий для полноценной самореализации личности на фоне усиления кризисных и деструктивных явлений в социокультурной среде. Между тем, большинство исследователей с самого начала обращения к теме самореализации сталкивается с размытостью и неоднозначностью понятийного поля трактовки термина «самореализация», что существенно затрудняет точную ее разработку как в концептуальном, так и эмпирически прикладном отношениях.

Очевидно, что для проведения грамотного исследования необходимо четкое уяснения сути базовых категорий и предмета, который они отражают.

В отношении термина «самореализация» в литературе отмечается довольно короткий путь его употребления в научном обиходе, начиная с 1902 года, когда он впервые появляется в лондонском издании «Словаря по психологии и философии» [20]. Самореализация (*self-realization* от англ. «*self*» – самость, Я, личность, и «*realization*» – осознание, осуществление, выполнение) трактуется как «... осуществление возможностей развития Я. Такое

определение соответствует доктрине, согласно которой высшим конечным результатом развития является самореализация или самоосуществление» [20, р. 512]. Через полвека «Словарь психологических и психоаналитических терминов» (Лондон, 1958) определяет самореализацию через «... сбалансированное и гармоничное развитие всех личностных аспектов человека, означающее развитие как генетических, так и личностных возможностей» [19, р. 488]. В Оксфордском словаре 1989 года самореализация означает «... реализацию собственных усилий человека, возможностей развития его Я...» [34, р. 921] и понимается с христианских позиций, полагающих не столько вершину личностных проявлений, сколько Божий дар [34].

В отечественной науке термин «самореализация» получил справочное закрепление лишь к концу минувшего века. В 2000 г. в «Философско-энциклопедическом словаре» [10] Д.А. Леонтьев определяет самореализацию как процесс «...опредмечивания человеком его сущностных сил, который может принимать формы созидания как объектов материальной или духовной культуры (культурализация), так и формы полагания самого себя в виде личностных вкладов в других людей (персонализация). ... Как объективное явление самореализация возможна лишь на основе «способности быть личностью», т.е. способности внести социально значимый вклад в культуру и в других людей» [10, р. 322–324]. Таким образом, в понятие самореализации вкладывается социокультурный механизм и содержание становления личности.

В терминологическом пространстве проблематики самореализации довольно часто употребляется ряд близких по значению и лексически родственных терминов, которые нередко отождествляются и иногда подменяют собой понятие самореализации. Среди них в литературе отмечаются такие термины как: *самоактуализация*, *самоосуществление*, *самовыражение*, *самоутверждение*, *саморазвитие*. Сравнительный анализ этих терминов позволяет внести большую ясность в категориальное пространство самореализации, повысить точность и уместность их применения.

Самоактуализация как термин наиболее часто синонимизируется с самореализацией [2]. Однако, необходимо иметь в виду ряд различий, как теоретического, так феноменологического порядка. Так, в области теории термин «*самоактуализация*» прочно связывается с учением А. Маслоу [14], трактующим его как некое мотивационное стремление и конечную цель [13]. Между тем, *самореализация* полагает в большей мере активно-деятельный план, имеющий более универсальное значение. Как отмечает Д.А. Леонтьев: «Понятие самореализации гораздо шире, оно не привязано к определенной теоретической парадигме и обозначает процессы личностного развития и трансляции личностью своего содержания другим людям и культуре через созидательные и коммуникативные процессы» [9]. Именно процесс самореализации, свободный от эгоистических стремлений, приводит к самоактуализации личности, как побочному эффекту, как следствию, но не как цели [8]. Указывая на это различие, В. Франкл пишет: «Самоактуализация относится к классу тех вещей, которые могут быть достигнуты лишь в качестве побочного эффекта и уплывают от нас в той мере, в какой мы делаем их объектом прямой направленности <...>. Самоактуализация происходит спонтанно, она нарушается, когда ее превращают в конечную цель» [21]. Таким образом, в теоретическом отношении в трактовках указанных понятий выделяются, прежде всего, различия причинно-следственного характера.

В феноменологически-процессуальном контексте термин «самоактуализация» не всегда и не во всем совпадает с самореализацией, поскольку в этом контексте последняя обретает смысл *самоосуществления*. Видный американский философ, социолог и политолог Алан Гевирт (А. Gewirth), изучая природу и содержание процесса самоосуществления человека («self-fulfillment»), отметил следующий ряд его отличий от самоактуализации:

самоосуществление может не привязываться жестко к «самости»; самоосуществление, как правило, носит осознанный характер; самоосуществление не ограничивается реализацией потребностей [23].

Рассмотрим более подробно суть этих отличий.

Во-первых, в генетическом плане полноценная самореализация как самоосуществление человека (*self-fulfillment*) не выводится целиком из его *самости* [36]. Если самоактуализация подразумевает «...изначальное наличие самости как ряда определенных потенциальных возможностей, которые ожидают актуализации, то, – как пишет А. Гевирт, – с точки зрения самоосуществления *самость* может быть еще и не определена в своих возможностях, равно как и в действительных формах проявления» [23, р. 7]. Более того, многие авторы подчеркивают не интернальную, а социальную природу самости [35]. Канадский социальный философ Ч. Тейлор изучая «Источники самости», фактически приравнивает ее к идентичности [33]. В традиции символического интеракционизма самость также рассматривается как первичная или базовая социальная идентичность [28], Р. Дженкинс видит в самости «...самую раннюю, и самую прочную социальную идентичность, на которую наслаиваются все последующие идентичности» [25]. К схожим выводам приходят К. Кэлхоун, Э. Гидденс [24] и другие ученые разных научных школ и направлений [32]. Эти и другие авторы говорят о самости как укорененном в личности результате первичной социализации в терминологии П. Бергера и Т. Лукмана. И если рассматривать самость как «сгусток» внутренних сил, то они не столько проявляются, сколько формируются в процессе самореализации. «Потенциальные возможности, – резюмирует А. Гевирт, – являются действительными силами, но их содержание разбросано и неопределенно... Поэтому каждый создает себя сам за счет своих устремлений, которые способствуют росту скрытых сил, а также определяют конечные действия» [23, р. 7].

Во-вторых, в процессуальном плане самореализация как самоосуществление отличается от самоактуализации сознательным выбором поведения [22]. Так, если самоактуализация может происходить автоматически, естественным путем, «подобно тому, как растут растения, то самоосуществление ... полагает момент выбора, совершаемого человеком в отношении того, какую из его неопределенных потенциальных возможностей он заставит себя развивать в свете самых сильных стремлений. Таким образом, свобода, – подчеркивает А. Гевирт, – является важным компонентом самоосуществления по сравнению с самоактуализацией» [23, р. 8].

В-третьих, в содержательном плане самореализация как самоосуществление не сводится целиком к удовлетворению ее потребностей. То есть, если «...самоактуализация, – как пишет А. Гевирт, – означает разрешение различных «потребностей», основанных, на желаниях, вытекающих из проблем регулирования различных общественных отношений, то в самоосуществлении на первый план выходят «стремления» (*aspirations*), понимаемые как самые сильные желания людей с точки зрения самовознаграждения; кроме того, свою независимую роль играют также способности (*capacities*) как важные составляющие самоосуществления» [23, р. 8]. Таким образом, самоосуществление в большей мере связано с реализацией стремлений и способностей человека, а не только потребностей [29]. Если же брать во внимание сугубо потребностный план, то в контексте иерархии потребностей А. Маслоу самоактуализация часто определяется как «потребность в самоосуществлении» [30], что позволяет не только разводить данные понятия, но и соотносить их между собой, видеть их связь.

Как видно, близость терминов *самореализация* и *самоосуществление*, дает возможность дистанцироваться от понятия *самоактуализация*. Вместе с тем, необходимо указать и на их отличия. Они обнаруживаются в том случае, когда термин «самореализация» рассматривается в узком, результативном смысле (в широком, процессуальном плане различия данных терминов стираются). Так, говоря о самоосуществлении (*self-fulfillment*) как наиболее содержательном и полноценном качестве бытия, А. Гевирт сопоставляет его с термином «самореализация», каким оно сложилось в трудах британских философов-идеалистов (Т.Х. Грин,

Ф. Х. Брэдли, Б. Бозэнкет) [23]. Он находит несколько важных отличий. «Во-первых, самореализация полагает, что самость не может быть полностью «реальна» пока не завершён процесс ее реализации» [23, p. 15]. Между тем, способности, которые развиваются в ходе самоосуществления, сами по себе также реальны, и они существуют как силы, свойственные самости. Во-вторых, если самореализация сводится, прежде всего, к осуществлению способности, то самоосуществление включает ещё и процесс реализации стремления [23]. И в этом отношении самоосуществление выступает как двусторонний процесс, идущий как со стороны реализации сильного желания, так и со стороны реализации способности. «В-третьих, если самореализация полагает действия, имеющие внешнюю значимость по своему результату, то самоосуществление включает также действия, которые ценны сами по себе. В-четвертых, некоторые люди, – указывает А. Гевирт, – могут и не желать самореализации, поскольку на пути к ее достижению возникает слишком много трудностей, в то время как, самоосуществление, по крайней мере как реализация стремлений, желаемо всеми людьми даже в том случае, если средства к их достижению не вызывают у них энтузиазма» [23, p. 7].

Несмотря на некоторые отличия, большинство авторов указывают на синонимическую связь самореализации и самоосуществления человека. Так, рассматривая самоосуществление как выявление всеобщего, а самореализацию как выявление особенного через всеобщее, М.В. Шугуров показывает, что между этими феноменами есть точка соприкосновения: «Самореализация обращена и на субъект, и на объект, совмещает в себе и самообъективирование сущностных сил и самосубъективирование («созерцание», «узнавание себя» в предметном мире и мире ценностей). Последнее обстоятельство особо важно: самореализация есть самоутверждение не только и не столько через созидание предметного мира, а непосредственно через самосозидание, саморазвитие. Это и есть точка соприкосновения самоосуществления и самореализации: первое как явление более общего порядка включает второе, становится сходным с ним, дополняется его особенностями» [18, с. 61–62].

С акмеологических позиций Е.В. Селезнева соотносит самореализацию и самоосуществление личности, рассматривая первое как грань и компонент второго. «Будучи предельно широкой категорией, самоосуществление отражает наиболее общие закономерности процесса развития человека и выступает как родовое для целой системы понятий, среди которых понятия «саморазвитие», «самоактуализация», «самосовершенствование», «самореализация» и др.» [17, с. 4]. В то же время, как отмечает И.О. Логинова и другие авторы, «... саморазвитие, самоактуализацию, самосовершенствование, самореализацию и другие проявления самости человека можно рассматривать как формы его жизненного самоосуществления» [12, с. 41].

В целом, обращаясь к существующим трактовкам терминов «самореализация» и «самоосуществление», мы полагаем нецелесообразным проводить их строгое разделение, как это делается в западных источниках и многих работах по двум причинам. Во-первых, не представляется возможным найти веское основание для проведения их дифференциации, поскольку за каждым из них стоят фактически одни и те же феномены и процессы, и оба они, по сути, отражают один и тот же план продуктивного существования, акцентируя лишь различные его стороны. Так, если первое понятие отражает результативную сторону, то второе подчеркивает в большей мере процессуальную. Во-вторых, в русскоязычном обиходе термин «самореализация» лексически не связывается с самостью и отражает более емкий контекст возможностей и способностей самостоятельного осуществления потенциала, знаний, умений, опыта, стремлений и пр., т.е. фактически означает самоосуществление. И если у западных авторов самореализация по смыслу стоит ближе к самоутверждению, то отечественные ученые и мыслители связывают ее с процессом плодотворной жизнедеятельности [3; 5; 6]. Эти и другие моменты делают различия понятий *самореализации* и *самоосуществления*

незначительными (по крайней мере, в русскоязычной практике), что позволяет их использовать как органично связанные категории, отражающие единый план продуктивной жизни личности.

Между тем, в литературе выделяется ряд понятий (часто дублирующих самореализацию), которые действительно требуют уточнения в настоящем дискурсе, поскольку они указывают на феномены, имеющие иное содержание и направленность. Речь идет о таких близких терминах как *самоутверждение*, *самовыражение* и *саморазвитие*.

Самоутверждение объясняется в ряде работ стремлением индивида получить общественное признание со стороны других в ситуации «здесь и теперь» [11], воспользоваться эффектом этого признания для подтверждения своей значимости. Если активность целиком покрывается такой мотивацией, то, по мнению А.В. Петровского, имеет место быть психологический феномен квазиперсонализации [16]. Индивид использует внешний ресурс, реализуется за счет других. Для самореализации характерен другой мотивационно-ресурсный источник. Человек стремится внести личностный вклад в развитие другого, разделить с другими свою жизнь, произвести социально значимый продукт. При этом он использует не только и не столько внешние возможности, сколько свой внутренний ресурс, опирается на самого себя, свои силы, знания, таланты, свой труд и опыт. Как пишет Д.А. Леонтьев: «... истинная самореализация и самоутверждение (квазисамореализация) могут внешне не различаться; различие следует искать в их мотивационной основе. Лишение возможности социального признания «здесь-и-теперь» вызовет прекращение активности, направленной на самоутверждение, но не повлияет на истинную самореализацию» [11, с. 119]. Тем не менее, нужно учитывать взаимосвязь и единство самореализации и самоутверждения, в котором последнее встраивается в первое как часть в целое и достигается в том случае, когда субъект получает необходимое социальное признание, но не как самоцель, а как следствие и продукт его продуктивной жизни. Неслучайно Л.Н. Коган с социологических позиций говорит о самоутверждении как необходимом результате, итоге самореализации [5, с. 184], а А.В. Мудрик, признавая важную роль самоутверждения в процессе социализации человека, рассматривает его как «... достижение субъективной удовлетворенности результатом и/или процессом самореализации» [15, с. 276].

На наш взгляд, нельзя игнорировать или отбрасывать эффект самоутверждения в логике процесса самореализации, поскольку этот процесс должен подкрепляться и находить подтверждение, в том числе и в форме социального признания особенно для молодежи. Каждый раз, достигая самоутверждения, получая признание, субъект утверждает себя в осуществлении лично-значимого результата. И в этом смысле моменты самоутверждения могут выступать не только как результаты самореализации, но и служить ее «метками», стимулами, удостоверяющими субъекта о ходе процесса самоосуществления. Человек понимает сам факт достижения самореализации не только исходя из внутреннего удовлетворения, но и получая соответствующую обратную связь от других, получая признание. Это признание может служить индикатором самореализации на определенном жизненном отрезке, а также стимулировать человека к дальнейшей самореализации в ближайшем будущем.

Вместе с тем, нельзя не учитывать факты противоречивой связи самореализации и социального признания, когда последнее может затруднять или препятствовать проявлению внутренних сил и способностей человека, который вынужден идти наперекор общественному мнению для того, чтобы реализовать себя. В этой связи, вопрос о сочетании самоутверждения и самореализации носит сложный диалектический характер, отражающий непростое переплетение внешних и внутренних источников, регуляторов и активаторов процесса самодвижения субъекта.

Самовыражение, по мнению исследователей, имеет ту же мотивационную основу, что и самореализация, однако в этом случае активность субъекта не достигает желаемого эффекта,

поскольку задача проявить себя и транслировать свое «Я» не подкрепляется соответствующей способностью [11]. Активность субъекта может не выливаться в результативную деятельность, носить поверхностный характер и не приводить к качественному изменению его жизни. По мнению Д.А. Леонтьева, «самовыражение представляет собой эпифеномен самореализации» [11, с. 118]. В этом случае действия, направленные на самоосуществление, принимают форму однократных актов самопроявления и самораскрытия, не перерастая при этом в деяние. «Нередко самовыражение, (в частности, демонстративное поведение) предстает как форма компенсации неудачи в самореализации» [11, с. 118]. В этой связи, можно говорить о самовыражении как полумере самореализации. Тем не менее важность самовыражения с точки зрения достижения самопонимания и рефлексии не вызывает сомнения, равно как и нет сомнений в том, что действия, направленные на самореализацию неизбежно связаны с самовыражением (особенно в творческой деятельности, в сфере искусства и т. п.), но не всегда верно обратное.

Саморазвитие в отличие от самореализации связано с деятельностью, направленной на самого себя, на внутренний мир [11]. В логике саморазвития человек осуществляет внутренние усилия, направленные не на внешний мир, а на углубленное самопознание и самосовершенствование, обогащение внутреннего содержания, пополнение багажа знаний, накопление потенциала, постижение нового и пр. без активного проявления вовне. В этом смысле саморазвитие можно рассматривать как необходимую предпосылку, подготовку человека к самореализации, когда внутренние силы оттачиваются и обретают отчетливые формы для самого субъекта как их носителя. В широком смысле саморазвитие как процесс самоизменений включает в себя самореализацию в качестве результирующего элемента достижения этих изменений, который выводит человека на новый уровень саморазвития.

В устоявшемся научном обиходе самореализация часто ассоциируется и коррелирует с такими терминами как самодетерминация, самоорганизация, саморазвертывание, самопроектирование, самоконструирование, самоподдержание и пр., которые в разной мере отражают проявления и отдельные стороны данного понятия.

Выводы. Проведенный краткий анализ методологических предпосылок и теоретических рамок разработки проблематики самореализации показывает довольно широкий разброс исходных подходов и понятий, применяемых для уяснения базовых составляющих феноменологии и онтологии самореализации. В общей картине этих базовых предпосылок выделяются два полюса методологической рефлексии самореализации. Первый полюс представлен эгоцентрической доминантой, сводящей самореализацию к имманентному свойству самости проявить свою сущность в мире. Второй полюс задается культуро-центрической доминантой, полагающей ведущее значение опыта социокультурного становления, пробуждающего сущностные силы личности и побуждающие ее реализовать этот опыт в мире, преобразуя его и себя. Между двумя этими полюсами складывается методологический континуум, на котором может быть расположена существующая палитра подходов и концепций самореализации, приближаясь или удаляясь от одного из двух полюсов.

В целом, отмеченные выше концептуальные и терминологические дескрипторы проблемы самореализации позволяют более адекватно и точно очерчивать круг психологических феноменов и процессов, которые описываются и определяются понятием самореализация.

Библиографический список к главе 2

1. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: дис. ... д-ра психол. наук / Э.В. Галажинский. – Томск, 2002. – 320 с. EDN TFBCYD
2. Городилова Е.Н. Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью: дис. ... канд. психол. наук / Е.Н. Городилова. – Пермь: Изд-во ПГПУ, 2002. – 247 с. EDN NLYCOF
3. Зобов Р.А. Самореализация человека: введение в человекознание / Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – 280 с.

4. Ключко В.Е. Самореализация личности: системный взгляд / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский; под ред. Г.В. Залевского. – Томск: Изд-во Томского университета, 1999. – 153 с.
5. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Коган. – М.: Мысль, 1984. – 252 с.
6. Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке / Л.А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997. – С. 3–19.
7. Кудинов С.И. Полисистемный подход исследования самореализации личности / С.И. Кудинов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №11. – С. 337–346. EDN PLRXTT
8. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С. 150–158.
9. Леонтьев Д.А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития / Д.А. Леонтьев // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 13–46.
10. Леонтьев Д.А. Самореализация // Человек: философско-энциклопедический словарь / Д.А. Леонтьев; под ред. И.Т. Фролова. – М.: Наука, 2000. – С. 322–324.
11. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Д.А. Леонтьев; под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 110–123.
12. Логинова И.О. Жизненное самоосуществление человека: системно-антропологический контекст: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / И.О. Логинова. – Томск, 2010. – 41 с. EDN ZODFJX
13. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
14. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 87–94.
15. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2006. – 304 с. EDN QOFUMR
16. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
17. Селезнева Е.В. Грани самоосуществления: от самоотношения к самореализации: монография / Е.В. Селезнева. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 404 с.
18. Шугуров М.В. Социальный конфликт и самоосуществление личности / М.В. Шугуров. – Саратов: Изд-во Сарат. гос. акад. права, 1992. – 242с.
19. A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a guide to usage. Ed. by H.B. English. New York; London, 1958. 594 p.
20. Dictionary Psychology and Philosophy. Ed. by J.M. Baednin. T. II. London, 1902. 932 p.
21. Frank V.E. Psychotherapy and Existentialism. New York: Simon and Schuster, 1967. 237 p.
22. Geller L. The failure of self-actualization theory: A critique of Carl Rogers and Abraham Maslow // Journal of Humanistic Psychology. 1982. T. 22. №2. Pp. 56–73. DOI 10.1177/00221678822222004. EDN JNJXNR
23. Gwirth A. Self-Fulfillment. New Jersey: Princeton University Press, 1998. 248 p.
24. Giddens A. Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. Stanford: Stanford Univ. Press, 1991. 186 p.
25. Jenkins R. Social Identity. London:Routledge. 1996. 256 p.
26. Maslow A. Motivation and personality. New York: Harper and Row, 1954. 411 p.
27. Maslow A.H. Toward a psychology of Being. 2nd ed. New York: Van Nostrand, 1968. 240 p.
28. Mead G.H. Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago: University of Chicago Press, 1932. 439 p.
29. Norton D.L. Personal Destinies: A Philosophy of Ethical Individualism. Princeton: Princeton University Press, 1976. 416 p.
30. Reece B.L. Effective Human Relations: Interpersonal and Organizational Applications / B.L. Reece, R.B. Brandt, K.F. Howie. South-Western College Pub., 2010. 480 p.
31. Rogers C.R. On becoming a person. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1961. 422 p.
32. Social Theory and the Politics of Identity. Ed. By C. Calhoun. Oxford: Blackwell, 1994. 364 p.
33. Taylor Ch. Sources of the Self: The Making of the Modern Identity. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989. 624 p.
34. The Oxford English Dictionary. Second edition. Edited by J.A. Simpson and E.S. Weiner. T. XIV. Oxford, 1989. 1016 p.
35. The self: explorations in personal growth / ed. by C. Moustakas. New York: Harper and brothers, 1956. 284 p.
36. Yankelovich D. New Rules: Searching for Self-Fulfillment in a World Turned Upside Down. New York: Random House, 1981. 278 p.

ГЛАВА 3

DOI 10.31483/r-153356

Кугай Александр Иванович

СИСТЕМНО-ЭКОСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация: в главе излагаются системные аспекты экосистемной психологии. Термины «система» и «системный» имеют широкий спектр значений, и главная цель главы – прояснить, как эти термины используются в экосистемике. Предоставлен общий обзор теории систем для того, чтобы определить те вопросы, которые имеют отношение к настоящему обсуждению. Автором показано, что, хотя социальные конструктивистские взгляды являются релевантными, герменевтические соображения гораздо важнее в экосистемной психологии. Глава рассматривает системные аспекты экосистемной психологии, опираясь на идеи Дюргейма, Парсонса, Бергера, Парсонса, Лукмана, Шюца, Хайдеггера.

Ключевые слова: экологическая психология, системное мышление, открытые системы, закрытые системы, объективные системы, социальный конструктивизм, герменевтика.

Abstract: this chapter presents the systems aspects of ecosystem psychology. The terms system and systemic have a wide range of meanings, and the main purpose of this article is to clarify how these terms are used in ecosystemics. A general overview of systems theory is provided in order to identify issues that are relevant to the present discussion. The author shows that although social constructivist views are relevant, hermeneutic considerations are much more important in ecosystem psychology. The chapter discusses the systems aspects of ecosystem psychology, drawing on the ideas of Durheim, Parsons, Berger, Parsons, Luckmann, Schutz, Heidegger.

Keywords: environmental psychology, systems thinking, open and closed systems, objective systems, social constructivism, hermeneutics.

Введение.

Очевидно, основы экосистемной психологии могут быть представлены в рамках системного подхода, суть которого заключается в следующем.

Во-первых, экосистемный подход во многом обязан системной семейной терапии, но, поскольку этот аспект уже рассматривался в других работах (например [9; 18]).

Во-вторых, следует отметить, что, несмотря на сходство в названии, между экосистемной психологией и экологической психологией есть только поверхностное сходство, как в ее общей форме, так и в частности в отношении визуального восприятия. Можно сказать, что обе эти формы экологической психологии исследуют «информационные транзакции между живыми системами и их средой» [16, с. 309–333] Однако, в отличие от экосистемной психологии, которая основана на феноменологических перспективах, экологическая психология основана на философской позиции наивного или прямого реализма. Это также является главной отличительной чертой между экосистемной психологией и другими так называемыми системными или системными психологиями.

В-третьих, работа Чеклэнда о последствиях методологии мягких систем [8, с. 245–285] сделала важный шаг в прояснении ключевых вопросов в системном мышлении, и разработанные им перспективы особенно актуальны для экосистемной психологии. Однако, хотя методология мягких систем и экосистемная психология обе основаны на феноменологических перспективах и могут рассматриваться с точки зрения интерпретативной социологии и радикального гуманизма между этими двумя подходами есть различия, которые станут ясны в настоящей статье.

Экосистемная психология, как и методология мягких систем, не может использоваться в любой ситуации, поскольку имеет определенную область применения; ее использование ограничено как определенными ситуациями, так и определенными типами людей, которые могут пожелать ее использовать:... мягкое системное мышление не понравится детерминистам, диктаторам или демагогам. Оно понравится всем тем людям в любой дисциплине, которые достаточно осведомлены, чтобы понимать, что они многого не знают, и что обучение и переобучение имеют смысл. Для таких людей системный подход – неплохая идея.

Данная статья разделена на три основных раздела: в первом изложены основные аспекты системного мышления, особенно в отношении человеческих систем; во втором разделе кратко обсуждаются взгляды социального конструктивизма; а в третьем излагается герменевтический подход, который является основой экосистемной психологии.

Системное мышление.

Системное мышление использовалось во многих областях, включая инженерию, технологию, управление и автоматизацию, психологию, психиатрию, социологию, антропологию, экономику, географию и экологию. Общей нитью, которая проходит через этот разнообразный спектр дисциплин, является идея неприводимого целого, «системы», и ее характерные свойства. Даже самые базовые системные идеи предоставляют новые способы мышления о ситуациях и предоставляют перспективы, которые могут привести к различным способам понимания и решения проблем. В этом разделе будут изложены ключевые концепции системного мышления, особенно в отношении человеческих систем. Это послужит двойной цели. Во-первых, он обрисует актуальность и подчеркнет трудности применения системных теорий к человеческим ситуациям, и, во-вторых, он предоставит теоретический фон, на котором системные идеи, используемые в экосистемах, могут быть более легко поняты.

Общая теория систем.

Общая теория систем [20] рассматривает системы в общих чертах; другими словами, она рассматривает все типы систем, независимо от их конкретной области применения. Одной из целей этого подхода было прояснить природу целого ряда различных систем, и было предложено много общих классификаций [7; 15]. Примерами являются: живые и неживые системы, конкретные и абстрактные системы, структурные и функциональные системы, организменные и механические системы, естественные и спроектированные системы. Все попытки найти удовлетворительную таксономию предполагают, что системы можно проанализировать на простые типы или поместить в монолитную иерархию, начиная от мыльных пузырей и заканчивая галактиками. Однако, как отмечает Чеклэнд [8, с. 102] с его обычным сочетанием прагматизма и пронизательности, большинство классификаций «отражают определенную точку зрения, интерес или цель», и у нас все еще нет обоснованного общего описания всех типов систем. В настоящей статье Несколько классификаций используются (например, открытая и закрытая, объективная и герменевтическая) для того, чтобы обеспечить основу для обсуждений. Однако следует отметить, что эти классификации не предназначены для представления последовательной таксономии, которая могла бы применяться ко всем типам систем; они используются просто как эвристический прием для обслуживания конкретной цели настоящей статьи.

Подводя итог, можно сказать, что методология общей теории систем не получила универсального применения, которое было задумано ее основателями; хотя это остается противоречием в терминах, общая теория систем подходит только для систем технологии и инженерии. Однако стало очевидно, что системные идеи могут быть применены наиболее эффективно ко многим другим дисциплинам, если учитывать природу конкретной системы:

Прогресс в системном движении, по-видимому, скорее всего, будет достигнут за счет использования системных идей в конкретных проблемных областях, чем за счет разработки всеобъемлющей теории [8, с. 94].

Открытые и закрытые системы.

Хорошо известно, что классическая наука основана на изучении закрытых систем, то есть систем, которые изолированы (или могут быть изолированы) от своей окружающей среды, систем, которые можно наблюдать, контролировать и которыми можно манипулировать. Принцип редукционизма Декарта стал ключом к сложным ситуациям. Метод был простым и основывался на механистической интерпретации реальности, где сложные ситуации разбивались на более мелкие единицы и рассматривались изолированно, как части машины. Сила научного метода в том, что систему можно рассматривать как совокупность независимых частей, которые можно анализировать по отдельности. Понимая элементы системы, можно по частям выстроить картину целого.

Аналитический подход оказался очень успешным в отношении закрытых систем химии, физики, инженерии и технологий, но оказался проблематичным при применении к открытым системам, таким как психология, психиатрия, социология, антропология, экономика, география и экология. Для этого есть две основные причины. Во-первых, предположение, лежащее в основе редукционистского подхода – что разделение на части не изменит изучаемые явления – не применимо к открытым системам. Систему необходимо рассматривать как единое целое и основываться на целостной, а не редукционистской парадигме. Если бы систему нужно было свести к ее составным частям, то взаимодействия в системе также были бы устранены, и мы бы фактически устранили саму систему. Важным аспектом системного мышления является то, что взаимосвязи между частями и их общая организация характеризуют систему фундаментальным образом.

Во-вторых, поскольку открытые системы находятся в постоянном взаимодействии с окружающей средой, их нельзя наблюдать или контролировать так, как это можно делать с закрытыми системами. Стандартный подход в науке заключается в контроле окружающей среды или определенных переменных для обнаружения базовых закономерностей. Исследователь может оставаться вне системы и выполнять необходимые научные процедуры, не влияя на систему ненадлежащим образом. Однако, если этот подход применяется к человеческим системам, результаты могут быть обманчивыми. Поскольку система находится в постоянном взаимодействии с окружающей средой, исследователь не может оставаться «вне» системы, и контролируемые эксперименты практически невозможны. Вероятно, самым известным примером этого является эффект Хоторна, названный так в честь работы Элтона Майо [17] на заводе «Western Electric» в Хоторне в Иллинойсе, США. Эксперимент, который длился 18 месяцев с группой сотрудников и был сосредоточен на эффектах улучшения условий труда, давал странные и необъяснимые результаты. Исследователи решили убрать все улучшения, которые были введены, и вернуться к исходным условиям труда. Ожидалось, что это изменение снизит выработку до исходного уровня. Вместо этого выработка подскочила до нового исторического максимума.

Работа Мэйо показывает, что человеческие системы являются открытыми системами, которые нельзя наблюдать или контролировать предсказуемыми способами. Различие между открытыми и закрытыми системами было важным шагом на пути к разработке последовательной теории человеческих систем: Можно сказать, что это различие между закрытыми и открытыми системами освободило науки, занимающиеся явлениями жизни, от оков теоретической модели, основанной на классической физике и химии: модели исключительно закрытых систем [21, с. 122].

Хотя различие между открытыми и закрытыми системами имеет важные последствия для гуманитарных наук, это не означает, что все модели открытых систем подходят для «наук, изучающих явления жизни», и в следующем разделе будет рассмотрено еще одно важное измерение.

Объективные системы.

До сих пор в этой статье открытые и закрытые системы обсуждались с использованием терминов, которые обычно встречаются в литературе. Однако это обсуждение в определенной степени зависело от ряда неявных предположений, основанных на натуралистической перспективе. Чтобы двигаться вперед, одно предположение, в частности, должно быть прояснено. Это поможет подготовить путь для интерпретационных описаний систем далее в этой статье. Это предположение, которое подразумевается во многих современных системах, заключается в том, что как открытые, так и закрытые системы являются объективными системами. Другими словами, системы считаются объективными реальностями, которые никак не зависят от отдельных наблюдателей или сообществ наблюдателей. Это соответствует позиции наивного или прямого реализма, которая упоминалась ранее в отношении экологическая психология и которая формирует подход классической науки, технологии и инженерии. В предыдущем разделе было показано, что научная методология может применяться только к закрытым системам и поэтому не подходит для человеческих систем: в этом разделе будет показано, что некоторые теории открытых систем, а именно те, которые основаны на объективных открытых системах, также не подходят по ряду причин. Даже если мы можем основывать наши идеи на теории открытых систем, будут важные последствия, если мы предположим, что система является объективной реальностью.

Объективные открытые системы характеризуются монолитной или сложной иерархической организацией подсистем, которые открыты друг другу и окружающей среде и которые не могут быть сведены к их составным частям. Взаимодействия между различными подсистемами и между системой и окружающей средой являются важными факторами в работе системы; эта внутренняя активность системы приводит к стабильности и саморегулирующемуся поведению. Хорошо известными примерами объективных открытых систем являются живые организмы и социальные системы.

Хотя здесь неуместно обсуждать этот аспект подробно, интересно отметить, что многие идеи, которые были разработаны в социальных науках, а также в общей теории систем, напрямую вытекают из биологических моделей. Например, многие системные идеи из биологических наук были заимствованы и расширены, чтобы обеспечить основу для работы Дюркгейма о социальных системах, которая часто отражает организменный подход к обществу; действительно, в своих работах он часто ссылается на «социальный организм» (Дюркгейм). Однако Дюркгейм был озабочен прежде всего объективным изучением социальных фактов. Его теория, которую обычно называют структурным функционализмом, считала общество открытой системой и объективным фактом.

Идеи Дюркгейма были адаптированы Парсонсом, [3] который разработал сложную теорию всех систем социальной и человеческой деятельности. Его теория, которая, как и у Дюркгейма, также рассматривает общество как объективную открытую систему, находится под влиянием не только биологических и организменных моделей, но и технологических, особенно тех, которые вытекают из кибернетики и теории информации. Его теория касается иерархической организации социальных систем и основана на идее, что уровни социальной организации являются объективными системами, которые можно изучать с помощью научного метода, названного Далмасом и Тейлор. «луковичной теорией» социальных систем [14]. Структурный функционализм Дюркгейма и Парсонса по-прежнему имеет ценность как объяснение социального порядка и интеграции.

Эти социологические перспективы отражены в формах системной семейной терапии, которые основаны на натуралистической парадигме. Семейная группа считается объективной системой, которую можно контролировать и которой можно манипулировать извне. Семейный терапевт, с его или ее пониманием того, как функционирует семейная система, каким образом организован семейный досуг [2], и идеями о том, какой должна быть

«функциональная» семья, может исправить семейную машину посредством процесса системной социальной инженерии для обсуждения этих вопросов. Более того, если семья не меняется ожидаемыми способами, то она считается представляющей «маневры» или «сопротивление» терапевту. Сопротивление рассматривается как находящееся внутри семейной системы, а не как продукт взаимодействия между семьей и терапевтом [10].

Из этого обсуждения мы видим, что некоторые системы в социологии и семейной терапии являются объективными открытыми системами: объективными, потому что они основаны на наивном реализме и могут быть наблюдаемые и контролируемые как саморегулирующаяся машина; и открытые, поскольку они основаны на холистическом принципе, согласно которому целое невозможно понять, рассматривая составные части изолированно.

Однако, хотя наука и технологии показали, что закрытые системы можно эффективно наблюдать и контролировать, утверждение, что объективные открытые системы также можно наблюдать и контролировать, более проблематично. Критики утверждают, что человеческие системы, такие как социальные системы и семейные системы, невозможно контролировать так, как предсказывают эти теории, просто потому, что системы не существуют как объективные реальности. До сих пор в этой статье мы рассматривали объективные закрытые системы классической науки, техники и технологий, называемые Чеклэндом жесткими системами) и объективные открытые системы структурного функционализма и определенные подходы к семейной терапии. Чеклэнд фокусируется на изменении структуры и процедур коммерческих и промышленных организаций. Его работа продемонстрировала, насколько неадекватен жесткий системный подход в таких ситуациях, и привела к разработке его хорошо известной Методологии мягких систем. Он отвергает жесткий системный подход, потому что его исследовательский опыт показывает, что социальные науки по своей сути отличаются от естественных наук во многих важных отношениях. Он упоминает опасности применения редукционистских и механистических моделей к человеческим ситуациям в своем обсуждении антитехнологического движения, которое утверждает, что: императивы научного мышления служат для того, чтобы принижать нашу человечность и подчинять наши личности технологиям. Если мы хотим улучшить системный анализ и предотвратить его неправильное использование, мы, несомненно, можем извлечь уроки из этой школы мышления, которая нападает как на антигуманную всю идею применения научного мышления в человеческих делах [8, с. 145].

Если системное мышление должно быть успешно применено к человеческим системам и, в частности, если мы собираемся понять место системного мышления в экосистеме, то мы больше не можем продолжать принимать перспективы наивного реализма. Другими словами, мы больше не можем предполагать, что человеческие системы являются частью естественного порядка и рассматривать их как объективные реальности. Чтобы двигаться вперед, нам нужно более тщательно рассмотреть природу систем. Однако это особенно сложно в отношении экосистемы, потому что слово «система» используется в двух совершенно разных смыслах в литературе. Первый основан на социальных конструкционистских взглядах, а второй – на герменевтике; эти два взгляда будут рассмотрены в следующих разделах.

Социально-конструктивистские взгляды.

До сих пор в этой статье мы рассматривали объективную точку зрения, которая основана на натуралистических перспективах. Социальные конструкционисты не согласны с модернистской идеей о том, что мир может быть познан с объективной определенностью [11] и утверждают, что «все социальные явления являются конструкциями, созданными исторически посредством человеческой деятельности» [6, с. 123] Это приводит к хорошо известному парадоксу, что «человек способен создавать мир, который он затем воспринимает как нечто иное, чем человеческий продукт» для просветляющего обсуждения этой точки зрения.

Теоретические идеи Альфреда Шюца оказали особое влияние на формирование феноменологических подходов в социальных науках [5] Работы Шюца основаны на различии Гуссерля между естественным отношением здравого смысла веры в мир и феноменологическое отношение, в котором эта вера приостановлена.

Относительно природы социального мира Шюц занимает позицию «онтологического агностицизма (т. е. приостановки суждения о том, что такое общество на самом деле)» [19, с. 45] Это следует за гуссерлевским «*epoché*» (воздержанием), которое не является отрицанием объективной реальности, а методологическим приостановкой или заключением вопроса в скобки: конструкционистская позиция [Шюц] всегда сохраняла свой заключенный в скобки, как будто, характер и никогда не маскировалась под действительно реальное описание социального мира.

Чеклэнд [8, с. 247] занимает эту позицию в своей методологии мягких систем, утверждая, что мы не делаем онтологических заявлений, говоря «это система», а делаем эпистемологическое утверждение типа «это можно рассматривать как систему» [8, с. 132]. Следующее короткое обсуждение, используя семейную систему в качестве примера, продемонстрирует важность и актуальность этого подхода. Утверждение, что семья является системой, означает, что, как и вся объективная реальность, ее существование не зависит от отдельных наблюдателей или сообществ наблюдателей. Что бы мы ни делали, какова бы ни была наша собственная точка зрения, уделяем ли мы ей свое внимание или нет, семья существует там как система, как объективная реальность, совершенно независимо от нас. Если мы, как терапевты или наблюдатели, находимся вне системы, то мы можем наблюдать за ней, предсказывать ее поведение и контролировать ее различными способами. Затем мы можем создавать новые теоретические идеи, такие как концепции сопротивления, маневров и игр, чтобы объяснить эффекты наших вмешательств. Это лишь вопрос времени, когда мы поймем природу системы настолько хорошо, что сможем управлять ею, как если бы она была машиной. С другой стороны, говоря, что семью можно рассматривать как систему, мы принимаем точку зрения, что система состоит из наблюдателей системы. В своем обсуждении моделей «как если бы» систем человеческой деятельности Чеклэнд отмечает, что они являются ментальными конструкциями, а не предполагаемыми описаниями реальности. Наша цель при их построении не может заключаться в том, чтобы нащупать системную онтологию. Они являются инструментами эпистемологического типа, которые могут использоваться в процессе исследования социальной реальности [8, с. 247].

Однако, как отмечают Бергер и Лукман, [6, с. 208] даже если мы начнем с использования этого конкретного подхода, он «постоянно подвержен опасности овеществления социальных явлений», что является одной из проблем, которые они связывают с чисто структурной социологией: даже если она начинается со скромного присвоения своим конструкциям лишь эвристического статуса, она слишком часто заканчивается тем, что путает свои собственные концептуализации с законами вселенной [6, с. 208].

Подход мягких систем имеет встроенные защитные меры в своей методологии, чтобы предотвратить овеществление системы таким образом, но без таких мер предосторожности существует постоянная опасность того, что мы скатимся обратно в натуралистическую систему отсчета и будем относиться к системе как к объективной реальности. Этот процесс очень тесно связан с устойчивостью и всепроникаемостью естественного отношения. Несмотря на сознательные усилия отойти от натуралистической точки зрения (где «естественно» предполагается, что система существует, что она принадлежит миру, который не зависит от нашего перцептивного опыта), кажется, что в нашем нереплексивном повседневном опыте мы постоянно возвращаемся к этой перспективе и принимаем объективный статус системы без вопросов.

Как упоминалось выше, этот подход «как будто» – всего лишь один из способов характеристики систем в литературе по экосистемам. Например, в экосистемах принято определять определенные социальные группы как систему и выбирать определенные уровни иерархии, на которых следует сосредоточиться:… теория систем позволяет вводить любую экосистему на нескольких различных уровнях, одним из которых в случае школ может быть институциональный уровень. Другие уровни могут включать класс, учебную группу или интерактивную диаду [9, с. 307].

До сих пор в этой главе мы установили три совершенно разные позиции: первые две, модели закрытых систем и объективные модели открытых систем, обе, как было показано, не подходят для экосистемной психологии. Третья позиция, которая была охарактеризована в терминах социального конструкционизма, может быть очень полезна, помогая нам избежать ловушек, связанных с предположением объективной природы систем, даже несмотря на то, что в этом подходе существует тенденция к овеществлению системы. Как мы видели, этот подход очень важен в методологии мягких систем, но используется только в общем описательном смысле в экосистемике. Чтобы добраться до сути системного мышления, используемого в экосистемной психологии, нам нужно расширить «как будто» взгляд социального конструкционизма и обратиться к интерпретационной традиции герменевтики.

Герменевтика.

Экосистемная психология стремится разрешить проблемы, обсуждавшиеся до сих пор в этой статье, которые присущи натуралистической точке зрения, путем перехода к интерпретативной системе отсчета; это помогает преодолеть дихотомии объективных и субъективных перспектив, а также холизма и индивидуализма. Прежде всего, герменевтика занимается теорией понимания и интерпретации, а не «объяснения»: ее центральное положение заключается в том, что социальные миры должны быть поняты изнутри, а не объяснены извне. Вместо того, чтобы искать причины поведения, мы должны искать смысл действия. Действия черпают свои смыслы из общих идей и правил социальной жизни и выполняются субъектами, которые что-то подразумевают под ними. Значения… варьируются от того, что сознательно и индивидуально задумано, до того, что является коллективно и часто непреднамеренно значимым [12; 16; 17].

Хотя подход исходит от Гегеля и Дильтея, именно работа Хайдеггера «Бытие и время» [4] обеспечила основу для целого ряда интерпретационных подходов: влияние Хайдеггера на психологию, в некотором смысле, не запланировано, однако темы, с которыми имеет дело Хайдеггер, широки, и психология и другие гуманитарные науки готовы были их использовать… Имея дело с такими темами, как Бытие и бытие-в-мире, Хайдеггер помещает человека и его психику в контекст, который психология никогда прежде не рассматривала. Он показал, что реальное понимание человека, будь он нормальным или ненормальным, возможно только путем рассмотрения его в связи с его мировым контекстом.

Заключение.

В настоящей статье показано, что системное мышление, которое включено в экосистемную психологию, основано на радикальной переформулировке интерпретации и значения. Акцент в экосистемике делается на вовлеченности в систему, а не на отстраненном наблюдении за системой. Природа вовлеченности является активным интерпретативным вовлечением через дискурс; такой подход помогает людям исследовать систему как живую реальность, а не наблюдать или описывать ее объективным образом. Изменение перспективы, которое вызывает герменевтический подход, позволяет людям думать и вести себя по-другому по отношению к своему опыту. Круговой процесс попытки понять целое с точки зрения его частей, а части с точки зрения вклада, который они вносят в целое, обеспечивает основу для экосистемного

подхода к изменению проблемного поведения в школах, что должно учитываться в системах образования [2].

В дополнение к этому, системный подход может также обеспечить основу для более широкого применения этих идей в общей экосистемной психологии.

Библиографический список к главе 3

1. Кугай А.И. Позитивное развитие молодежи в контексте семейного досуга / А.И. Кугай // Современные вызовы образования и психология формирования личности: монография. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 44–53.
2. Кугай А.И. Обучение педагогов методологическим альтернативам и парадигмальным изменениям в европейской образовательной политике / А.И. Кугай // Педагогика, психология, общество: от теории к практике: IV Всероссийская научно-практическая конференция. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 168–171. EDN ETGHBĒ
3. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.
4. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; пер. с нем. В.В. Бибихина. – Харьков: Фолио, 2003. – 503 с.
5. Alfred Schutz. The Phenomenology of the Social World. Northwestern University Press, 1967. 255 p.
6. Berger P.L., Luckmann T. The Social Construction of Reality: a treatise on the sociology of knowledge. NY, 1966.
7. Burton J.W. Systems, States, Diplomacy and Rules. Cambridge, Cambridge University Press, 1968.
8. Checkland P. Systems thinking, systems practice. Publication date. 1981. Publisher. New York: J. Wiley, 1981. 330 p.
9. Cooper P., Upton, G. An ecosystemic approach to emotional and behavioural difficulties in schools, Educational Psychology, 1990, 10. Pp. 301–321.
10. De Shazer, S. The death of resistance, Family Process, 1984, 23, pp. 11–17
11. Gergen K.J. The social constructionist movement in modern psychology, American Psychologist, 1985, 40. Pp. 266–275.
12. Hollis M. The Philosophy of Social Science. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
13. Hoffman L. A constructivist position for family therapy, The Irish Journal of Psychology, 1988, 9. Pp. 110–129.
14. Irwin Altman. Dalmas Arnold Taylor. Social penetration: the development of interpersonal relationship. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
15. Jordan N. Themes in Speculative Psychology. London, Tavistock, 1968.
16. Lombardo T.J. The Reciprocity of Perceiver and Environment: the evolution of James J. Gibson's ecological psychology. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
17. Mayo E. The Human Problems of an Industrial Civilisation. New York. Macmillan, 1933
18. Stewart D., Mickunas A. Exploring Phenomenology. Chicago, American Library Association, 1974.
19. Tyler K. Phenomenological aspects of ecosystemics. Educational Psychology, 1994, 14. Pp. 371–384.
20. Thomason B.C. Making Sense of Reification: Alfred Schutz and constructionist theory. London, Macmillan, 1982.
21. Von Bertalanffy, L. General System Theory. New York, George Braziller, 1968.
22. Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. Pragmatics of Human Communication. New York, Norton, 1967.

ГЛАВА 4

DOI 10.31483/r-153533

Кугай Александр Иванович

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДАОСИЗМА В ФОРМИРОВАНИИ ГАРМОНИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: в главе рассматривается педагогический потенциал философской концепции Дао Лао-цзы сквозь призму формирования гармоничной личности в современном обществе. Автор проводит концептуализацию Дао, интерпретируя древние постулаты как методологическую основу для современной гуманистической педагогики. В основе исследования лежат следующие положения: 1) пределы вербализации в обучении (доказывается, что суть воспитания личности (Дао) шире любых формальных описаний и границ, что требует от педагога перехода к нелинейным методам передачи опыта); 2) чувственное постижение мира (Дао рассматривается не как абстрактная субстанция, а как живой процесс, постигаемый через сопричастность окружающему миру, что обосновывает важность эмпирического и экзистенциального обучения); 3) диалектика педагогического дискурса: анализируется использование Лао-цзы рациональной и метафорической речи как прообраза современных методов проблемного обучения.

Ключевые слова: Лао-цзы, Дао, Даосизм в образовании, педагогический потенциал, лингвокогнитивный подход, формирование личности, гуманистическая педагогика, нелинейное обучение, концептуализация, личностный потенциал.

Abstract: this chapter examines the pedagogical potential of Lao Tzu's philosophical concept of Tao through the prism of developing a harmonious personality in modern society. The author conceptualizes Tao, interpreting ancient postulates as a methodological basis for modern humanistic pedagogy. The study is based on the following provisions: 1) the limits of verbalization in education (it is proven that the essence of personality development (Tao) is broader than any formal descriptions and boundaries, which requires the teacher to move to non-linear methods of transmitting experience); 2) sensory comprehension of the world (Tao is viewed not as an abstract substance, but as a living process, comprehended through involvement with the surrounding world, which substantiates the importance of empirical and existential learning); 3) the dialectic of pedagogical discourse: Lao Tzu's use of rational and metaphorical speech is analyzed as a prototype of modern problem-based learning methods.

Keywords: Lao Tzu, Tao, Taoism in education, pedagogical potential, linguacognitive approach, personality development, humanistic pedagogy, nonlinear learning, conceptualization, personal potential.

Введение.

В условиях глобальной неопределенности и стремительной цифровизации 2026 года вопрос формирования гармоничной личности приобретает статус ключевого вызова для педагогической науки. Традиционные образовательные модели, ориентированные на директивную трансляцию знаний и жесткую стандартизацию, зачастую вступают в конфликт с психологической природой человека, приводя к потере внутренней целостности и выгоранию. В этом контексте обращение к древнекитайской философии даосизма представляется не просто историческим экскурсом, но необходимостью поиска новой методологической опоры для гуманистической педагогики.

Целью данной работы является экспликация педагогического потенциала даосизма через лингвокогнитивный анализ ключевых категорий учения. В статье последовательно раскрывается трансформация философских догм в живые педагогические категории:

Рассматривается смена фокуса от метафизических абстракций к проектированию интегративного образовательного пространства, где субъект обучения обретает свободу развития.

Исследуется Дао как первоисточник внутреннего потенциала личности, обосновывающий переход к ресурсной модели воспитания.

Обосновывается принцип естественности (Цзы-жань) как высшая педагогическая норма, защищающая аутентичность человека в технологизированной среде.

Анализируется динамика актуализации способностей через механизмы самоорганизации и резонансного обучения.

Раскрывается этический аспект Дао (как добродетели), формирующий внутренний компас личности.

В завершение работы представлен методологический инструментарий даосизма, предлагающий конкретные техники недирективного формирования личности, такие как стратегия «У-вэй» и искусство фасилитации. Автор утверждает, что интеграция даосских принципов в современную педагогику 2026 года позволяет создать экологичную систему развития, в которой высший потенциал общества реализуется через гармонию каждого отдельного человека.

Из многочисленных произведений Древнего Китая, заложивших основы даосско-конфуцианской китайской цивилизации [1] «Лао-цзы», также называемый «Дао дэ Цзин. Книга о пути и добродетели» [6] «вероятно, является самой загадочной и метафизически важной работой»¹. Книга состоит из 81 главы, в тексте, взятых в круглые скобки.

1. Изменение фокуса: от «Абстракции» к «Образовательному пространству»

Как восприятие Дао как реальности помогает формировать личность?

Переосмысление Дао из метафизической абстракции в живую образовательную экосистему, где обучение – это не накопление информации, а процесс естественного вхождения личности в «поток» познания и самоактуализации.

Лао-цзы «истолковал Дао в терминах неизменного небытия и неизменного бытия и возглавил его концепцией Великого Единства» [3] Поэтому: Под аспектом его небытия такого же скрытого, как всегда, Можно увидеть внутренние чудеса Дао; Под аспектом его бытия такого же явного, как всегда, Можно увидеть внешние формы Дао [9, с. 97] Эти двое (небытие и бытие) имеют один и тот же источник, хотя и называются по-разному. Оба они называются «глубокими и основательными» «сянь». Всеглубокие и всепроникающие. Вот врата к бесконечным чудесам.

Лао-цзы здесь предупреждает нас, что Дао как «Абсолют» не может, по определению, быть описано или концептуально манипулировано никакими человеческими (относительными) средствами; оно действительно безымянно и невыразимо. Другими словами, Лао-цзы заявляет, что все наши человеческие поиски «Абсолюта» посредством концептуальной дихотомизации в лучшем случае являются как бы метафизическим приключением о том, что онтологически недифференцировано и эпистемологически недифференцируемо. Если использовать аналогию, то безымянное Дао сравнивается с самым привередливым и непобедимым женским сердцем в мире или, лучше сказать, с хвостом угря, слишком скользким для того, чтобы мы могли его ухватить.

¹ Стандартное издание, используемое сегодня, — это издание Ван Пи (226-249 гг. н. э.), чья работа с комментариями к «Лао-цзы» сама по себе является оригинальным вкладом. Согласно изданию Вана, текст разделен на 81 главу. Все римские цифры, указанные в этой статье сразу после цитат из «Лао-цзы», относятся к соответствующим главам в издании Вана. Например, «(2, 11)» означает гл. 2 и 11.

Суть педагогического процесса (Дао как Реальность) по своей природе безымянна и невыразима – она шире любых учебных планов и стандартов. Отсюда вытекает нелинейность и гибкость: Педагогу необходимо принять, что базовые основы формирования личности (то, что Лао-цзы называет «Великим» и «безымянным») не поддаются прямому назиданию. Успех обучения требует отказа от жесткой вербализации и готовых формул. Эмпирический, а не директивный опыт: Поскольку Дао постигается через «нечто», через бытие и проявления (Природа, Малое), обучение должно быть основано на опыте, а не на трансляции. Современный педагог выступает не как лектор, а как фасилитатор, создающий условия для спонтанного, естественного (спонтанность/естественность = Природа) познания мира учеником. Учет скрытого потенциала: Признание того, что истинное знание может быть «Малым» (скрытым и невидимым для простого человека), требует от педагога чуткости к индивидуальным, скрытым талантам и нереализованному потенциалу ученика, который раскрывается только в неформальной, ненасильственной среде.

II. Дао как источник внутреннего потенциала личности.

В даосизме Дао – это первоисточник, «мать», порождающая бытие. В педагогическом аспекте это интерпретируется как признание врожденного потенциала каждого человека. Образовательный процесс не «создает» таланты из ничего, а лишь дает условия для проявления того, что уже заложено в ученике как в микрокосме. Это обосновывает отказ от педагогики «чистой доски» (*tabula rasa*) в пользу признания уникальности внутренней природы каждого субъекта.

В основном, существуют две возможные герменевтические версии космологического мышления Лао Цзы. Согласно первой версии, а именно в космологической интерпретации Дао как Источник понимается как реальная естественная причина существования всех вещей (в реальном временном процессе). Вот почему большинство переводчиков Дао-цзин используют прошедшее время в своем переводе этого отрывка, например, Джеймс Легг («произвел»), Артур Уэйли («родил»), Р. Б. Блэкни («породил»), Джон Ву («родил») и Чан («произвел») [10, с. 267].

Лао-цзы призывает сохранять «первозданную простоту» (Пу). Содержание: Анализ вреда чрезмерного «социального форматирования» и ранней узкой специализации. Автор доказывает, что источник потенциала личности наиболее продуктивен, когда сохранена его целостность и универсальность. Из этого вытекает, что задача педагога в – не «обтесать» ученика под стандарт, а защитить его внутреннюю аутентичность от нивелирующего влияния массовой культуры.

Кроме того, Лао-Цзы очень ясно говорит что «Дао всегда принимает бездействие» (37). Это просто означает, что все вещи идут своим собственным путем спонтанно (в соответствии с Дао как принципом возврата).

Философски говоря, поэтому вторая версия, а именно онтологическая интерпретация в форме вечности, гораздо более приемлема. Онтологически недифференцированное и, тем не менее, всецелое метафизически предшествует бытию вселенной (которое может быть воспринято через его проявленные формы и, следовательно, является неполным).

Лао-цзы также говорит: «Все вещи в мире рождаются из бытия, а бытие из небытия» (40). Это высказывание Лао-цзы не означает, что было время, когда было только Небытие, и что затем наступило время, когда Бытие возникло из Небытия. Это просто означает, что если мы проанализируем существование вещей, то увидим, что сначала должно быть Бытие, прежде чем могут возникнуть какие-либо вещи. Дао – это неназываемое, есть Небытие, и есть то, посредством чего все вещи возникают. Поэтому, до бытия Бытия должно быть Небытие, из которого Бытие возникает. То, что здесь сказано, относится к онтологии, а не к космологии.

Оно не имеет ничего общего со временем и действительностью. Ибо во времени и действительности нет Бытия; есть только существа [4, с. 96]

Центральная идея Лао-цзы – «Полезность сосуда заключается в его пустоте» – в 2026 году обретает статус фундаментального педагогического принципа. Если традиционная школа веками работала над «заполнением» сознания ученика готовыми данными, то современная гуманистическая парадигма рассматривает пустоту не как дефицит, а как высший психологический и творческий ресурс личности: 1. *Пространство для инсайта*. Даосская категория «пустоты» (сюй) в психологическом аспекте трактуется как состояние ментальной открытости. В 2026 году потенциал личности определяется не суммой усвоенных фактов, а способностью сознания оставаться «незаполненным» – свободным от жестких когнитивных схем и ментальных фильтров. Именно в этой «паузе», в чистом пространстве между мыслями, рождается способность к инсайту и оригинальному решению задач; 2. *Дао как источник креативности*: Креативность в эпоху тотальной цифровизации – это не комбинаторика старых данных, а способность видеть вещи вне заданных контекстов. Дао выступает здесь как неисчерпаемый источник новизны: только «пустое» (непредвзятое) сознание способно вступить в резонанс с Дао и породить истинно инновационную идею. Пустота в данном случае – это готовность к новому опыту, которая является более важной компетенцией, чем владение узкоспециализированным навыком. 3. *Готовность к обучению (Unlearning)*: В быстро меняющемся мире 2026 года «пустота» становится метафорой способности к разучиванию (unlearning). Чтобы впустить новое знание, личность должна обладать навыком освобождения внутреннего пространства от устаревших догм.

Таким образом, «пустота» по Лао-цзы становится методическим инструментом формирования адаптивного интеллекта. Педагогическая задача смещается с трансляции контента на «созидание пустоты» – развитие у ученика способности сохранять чистоту и открытость восприятия, что делает его потенциал бесконечным и неуязвимым для когнитивного старения.

III. Принцип «Естественности» (Цзы-жань) как педагогическая норма.

В системе даосской философии понятие Цзы-жань (само-собой-так-бытие) означает следование собственной природе без внешнего навязывания. В 2026 году этот принцип трансформируется в фундаментальную педагогическую норму, противостоящую процессам «цифровой унификации» и образовательного прессинга.

Дао – это основа, на которой все вещи сформированы. Поэтому говорится, что Дао упорядочивает вещи (Ли). Все вещи имеют разные принципы, собственные, в то время как Дао приводит принципы всех вещей в единое соглашение. Что касается определенных и частных принципов, то есть существование и угасание, жизнь и смерть, цветение и распад. То, что неизменно, не имеет ни изменений, ни определенных, частных принципов. Не имея определенных, частных принципов, оно (Дао) свободно от ограничений. Отсюда его невыразимость [5, с. 26].

Если Дао – это путь, то Цзы-жань – это способ передвижения по нему, уникальный для каждого. Норма естественности в 2026 году реализуется через адаптивные платформы, которые не подгоняют ученика под средний балл, а подстраиваются под его «естественную кривую» усвоения материала.

Педагогическая норма естественности направлена на развитие субъектности. Это воспитание способности действовать не по алгоритму, а исходя из собственного «внутреннего центра». Потенциал современного человека заключается в том, что в нем есть «не-программируемого» – в его спонтанности и интуитивном следовании своей природе. Перевод Цзы-жань в статус педагогической нормы позволяет создать систему образования, ориентированную на психологическое благополучие и долгосрочную самореализацию человека.

IV. Дао как динамический процесс актуализации способностей.

Лао-цзы использует три аналогии в следующих образных выражениях, чтобы проиллюстрировать чудесное функционирование небытия: Тридцать спиц сходятся на одной ступице, чтобы сделать колесо; но именно от его небытия (пустого пространства для оси) зависит функция колеса. Глина вылеплена в сосуд; но именно от его небытия (пустой пустоты) зависит его функция. Двери и окна пробиты, чтобы сделать комнату; но именно от его небытия (пустого пространства) зависит его функция. Поэтому так же, как мы пользуемся преимуществом бытия (того, что есть), мы должны осознать функцию небытия (того, чего нет) (11).

В контексте современной педагогики Дао рассматривается не как статичная доктрина, а как динамическая функция (Юн), определяющая механизм реализации человеческого потенциала. Если потенциал – это скрытая энергия личности, то Дао – это процесс её корректного и гармоничного высвобождения.

1. Актуализация через «Мягкую силу» (Жоу). Функционирование Дао основано на принципе преодоления жесткого мягким. В педагогическом процессе это означает переход от директивного управления способностями к их стимулированию через гибкость. Актуализация способностей происходит не в ситуации стрессового давления или конкуренции, а в условиях «психологической безопасности». Способности ученика в 2026 году трактуются как «живая вода»: они находят путь развития там, где нет искусственных преград, созданных жесткими стандартами.

2. Процесс возвращения к подлинному Я (Фань).

Функция Дао – это «возвращение к корню». Для современного образования это означает, что актуализация способностей неразрывно связана с самоидентификацией.

Смысл для личности: Потенциал раскрывается максимально эффективно, когда деятельность человека совпадает с его внутренней природой. В 2026 году педагогика Дао помогает личности отсекать навязанные извне «ложные цели» и концентрировать энергию на подлинных талантах, превращая обучение в процесс вспоминания и реализации своего предназначения.

3. Экономия жизненной энергии и состояние «Потока».

Дао как процесс характеризуется достижением результата при минимальных затратах (У-вэй). Актуализация способностей в этой логике тождественна вхождению в состояние «потока». Это не «учеба через силу», а обучение через внутренний резонанс. В 2026 году это становится ответом на проблему профессионального выгорания: гармоничная личность черпает энергию из самого процесса деятельности, так как он синхронизирован с её индивидуальным «ритмом Дао».

4. Синхронизация внутреннего и внешнего.

Динамика Дао – это гармония между субъектом и средой. Актуализация потенциала в 2026 году требует от человека умения встраивать свои таланты в запросы общества, не теряя при этом своей аутентичности.

Резюме раздела:

Дао как динамический процесс актуализации способностей переводит образование из режима «производства специалиста» в режим «фасилитации развития таланта».

Таким образом, понимание Дао как функции позволяет спроектировать такую модель формирования личности, где развитие происходит самопроизвольно и экологично. Актуализация способностей в 2026 году становится не результатом внешнего принуждения, а следствием естественного развертывания внутреннего потенциала человека, находящегося в гармонии с собой и мировым ритмом.

V. Дао как добродетель.

Дао как Функция относится к внутренним чудесам небытия в изменении и трансформации вещей, в то время как Дао как Добродетель – это то, что каждое отдельное существо

получает от Дао (Природы) [2] Как Чжуан-цзы говорит: «То, что вещи получают (tSh) для своего существования, называется добродетелью (tSh)» [7, с. 165–165]. Дао как Функция понимается с точки зрения динамической работы Природы как целого в спонтанном ходе изменения и трансформации вещей; Дао как Добродетель (Характер или Сила) понимается с точки зрения индивидуализированных естественных качеств, которые каждое конкретное существо получает от Природы в том же спонтанном ходе изменения и трансформации. Изначальная природа (Дао как Добродетель) всех вещей такова, что нельзя сказать, что они управляются или контролируются каким-либо неприродным элементом или силой. Их жизнь и смерть просто следуют неизменному принципу циклического возврата естественно и спонтанно (Дао как Принцип). Философско-лингвистический анализ может быть применен ко всем другим случаям, где Лао-цзы говорит о Дао как о Добродетели.

Как и в случае с другими измерениями Дао, Дао как Добродетель проявляется как в Природе, так и в мире людей. Дао как Добродетель в Природе является, в некотором смысле, метафизическим зеркалом, отражающим наши природные дарования (даосскую добродетель), как они наиболее совершенно развиваются даосским мудрецом. Как человек метафизической мудрости, Лао-цзы особенно заинтересован в том, чтобы убедить простого человека принять даосский образ жизни, пропагандируя следующие добродетели: недеяние (2, 3, 10, 37, 43, 48, 57, 63, 64), не-дело (48, 57, 63), не-приобретение (2, 10, 22, 34, 51, 81), не-стремление (2, 3, 8, 22, 51, 66, 68, 73, 81), не-фаворитизм (5, 79), не-желание (3, 12, 13, 19, 34, 57), не-знание (3, 10, 19, 20, 48, 65, 81), не-я (7, 13, 19, 44), не-слово (2, 5, 43, 56, 73, 81), уступчивость или смирение (28, 39, 61, 66, 67), пустота или опустошенность (16), спокойствие (16, 37, 45, 57, 61), мягкость (10, 36, 43, 52, 61, 76, 78), удовлетворенность (46), естественность или спонтанность (17, 19, 64), простота или примитивность (15, 19, 28, 37, 57, 80), гармония (4, 55, 56), единство или единственность (4, 22, 39) и глубокая идентичность (56). Эти различные естественные добродетели людей можно рассматривать как различные проявления Дао как глубокой добродетели в человеческом обществе, лично осознанные самими Лао-цзы.

Лао-цзы остро осознает тот обыденный факт, что большинство людей, не имея онтологического понимания (*ming*) «внутренних чудес Дао» (1), склонны действовать против неизменного, спонтанного хода изменения и трансформации вещей и «слепо бежать к катастрофе». (16). Отсюда его даосский совет людям мира: Дао всегда безмянно. Как бы ни было мало это необработанное дерево в своей простоте, ничто в мире не может овладеть им... Когда есть человеческие ухищрения, появляются и другие имена. Когда есть имена, знайте, когда остановиться. Знать, когда остановиться, значит быть свободным от опасности (32).

Но простой человек все еще может спросить: почему Лао-цзы должен подчеркивать эти «отрицательные» добродетели? Ответ частично кроется в его концепции Дао как Принципа, проявляющегося в мире людей: «Несчастье – это то, на что опирается удача; удача – это то, в чем таится неудача» (58). Он сказал бы простому человеку, что все даосские «отрицательные» добродетели парадоксальным образом являются величайшими добродетелями, демонстрирующими внутреннюю силу и совершенное счастье человека Дао.

Для тех, кому повезло не попасть в беду, предпринимая все неестественные действия, наставления Лао-цзы о «силе негативного мышления» [8, 67] могут показаться бесполезными или бессмысленными. Здесь заканчивается человеческий аргумент и начинается метафизическая мудрость. Финальный Ответом было бы то, что только с точки зрения даосской метафизики *sub specie aeternitatis* человек способен осознать естественную истину неизменного принципа возврата и, следовательно, с большим метафизическим мужеством встретить естественную судьбу, назначенную ему Природой. Для Лао-цзы даосская метафизическая мудрость о вещах, как они есть, сама по себе является совершенной свободой или освобождением. Короче говоря, лучший образ жизни, с точки зрения даосизма, – это глубокое

отождествление своего маленького «я» с Дао или Природой, и все даосские добродетели, пропагандируемые Лао-цзы, являются лишь различными способами выражения гармоничного единства Природы и человека даосской мудрости.

VI. Методологический инструментарий даосизма: техники недирективного формирования личности.

В эпоху тотальной цифровизации «техника Дао» – это не набор инструкций, а искусство создания условий, в которых личность развивается самопроизвольно.

1. *Техника «У-вэй» (Недеяние) как стратегия минимального вмешательства.*

В 2026 году эта техника интерпретируется не как пассивность, а как прецизионное (точечное) педагогическое действие.

Суть: Педагог отказывается от прямого давления и манипуляций. Вместо того чтобы «лепить» личность, он устраняет препятствия для её естественного роста.

Практика: Создание проблемных ситуаций, где ученик сам находит решение. Учитель вступает в процесс только тогда, когда внутренний импульс ученика затухает, действуя как катализатор, а не как диктатор.

2. *Техника «Зеркальной рефлексии».* Лао-цзы призывал к самопознанию через созерцание. В педагогике это техника формирования аутентичности.

Суть: педагог выступает в роли «чистого зеркала», отражающего сильные стороны и скрытый потенциал ученика без субъективных оценок.

Практика: использование методов обратной связи, направленных на развитие самосознания учащегося. Личность приучается видеть свои поступки в контексте «Дао-пути», оценивая их не по критерию «правильно/неправильно», а по критерию «гармонично/деструктивно».

3. *Техника «Воды»: развитие когнитивной гибкости.* Вода – главный образ техники Дао. Она обтекает препятствия и принимает форму любого сосуда, оставаясь собой.

Суть: обучение личности адаптивности в условиях неопределенности 2026 года.

Практика: упражнения на децентрацию мышления (способность видеть ситуацию с разных точек зрения) и развитие эмоционального интеллекта. Формирование личности, способной мягко интегрироваться в любые социальные и цифровые экосистемы, сохраняя при этом внутренний стержень.

4. *Техника «Пустого центра» (Диалогическое пространство).* Для Лао-цзы важна пустота в ступице колеса, благодаря которой оно вращается.

Суть: создание в образовательном процессе пространства тишины и выбора.

Практика: Внедрение практик осознанности (mindfulness) и «медленного обучения». Техника заключается в том, чтобы не занимать всё время ученика контентом, а оставлять «пустые зоны» для самостоятельной рефлексии, интуитивных озарений и творчества.

5. *Техника «Парадоксального притяжения».* Лао-цзы часто использовал парадоксы для пробуждения сознания.

Суть: использование интеллектуального вызова для разрушения ментальных шаблонов.

Практика: Метод сократического диалога и парадоксальных задач, которые заставляют личность выходить за рамки привычного опыта, активируя скрытый креативный потенциал.

Данные техники позволяют педагогу перейти от модели «контроля результата» к модели «совершенствования процесса». Сформированная таким образом личность обладает высокой автономностью, экологичностью мышления и способностью к бесконечному саморазвитию, что и составляет главный потенциал современного общества.

Заключение.

Проведенное исследование педагогического потенциала даосизма позволяет сделать вывод о том, что концепция Дао представляет собой целостную методологическую систему

формирования гармоничной личности, отвечающую запросам общества 2026 года. Переосмысление древнекитайской философии через призму педагогики и психологии позволило перекинуть мостик от абстрактных онтологических категорий к конкретным инструментам развития человеческого потенциала.

В ходе работы были сформулированы следующие ключевые выводы.

Трансформация среды: Смена фокуса с метафизики на проектирование образовательного пространства превращает обучение в живую экосистему, где Дао выступает как поддерживающий контекст для самоактуализации субъекта.

Ресурсный подход: Понимание *Дао как источника* внутреннего потенциала утверждает антропологический оптимизм, смещая роль педагога от «наполнения» ученика знаниями к фасилитации его внутренних природных задатков.

Экологичность развития: Принятие принципа «Естественности» (*Цзы-жань*) в качестве педагогической нормы становится необходимым условием защиты психологического здоровья личности в условиях технологического давления и цифровой унификации.

Динамика роста: трактовка Дао как *динамического процесса* актуализации способностей обосновывает переход к «резонансному обучению», где успех достигается не через внешнее принуждение, а через вхождение в состояние творческого «потока».

Этическое ядро: раскрытие *Дао как добродетели* обеспечивает формирование внутреннего ценностного компаса, позволяющего личности сохранять целостность и социальную ответственность.

Практическая применимость: предложенный *методологический инструментарий*, основанный на технике «У-вэй», дает современному педагогу арсенал недирективных методов, позволяющих эффективно сопровождать развитие личности, не нарушая её суверенитета.

Библиографический список к главе 4

1. Кугай А.И. Мускулы Дракона: современная геополитическая доктрина Китая / А.И. Кугай // Управленческое консультирование. – 2019. – №1 (6). – С. 32–40. DOI 10.22394/1726-1139-2019-6-32-40. EDN WNJCLI
2. Кугай А.И. Добродетель и закон в китайской теории и практике управления / А.И. Кугай // Векторы социально-экономического развития России: современные вызовы и возможности: монография. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 140–149. DOI 10.31483/r-109643. EDN ZVKOJL
3. Burton Watson. The Complete Works of Chuang Tzu, Columbia University Press, New York, 1968.
4. Fung Yu-lan. A Short History of Chinese Philosophy, ed. by Derk Bodde. The Macmillan Co., New York, 1948.
5. Han Fei Tzu. Basic Writings. Translated by Burton Watson. New York: Columbia University Press, 1964.
6. «Tao Te Ching: The Classic Book of Integrity and the Way», translated by Victor H. Mair. New York, 1990.
7. Taoism: The Parting of the Way. Beacon Press, Boston, 1957.
8. Welch Holmes The parting of the way: Lao Tzu and the Taoist movement. By Holmes Welsh. Boston: Beacon, 1957.
9. Wing-tsit Chan's The Way of Lao Tzu, Library of Liberal Arts. Indianapolis, 1963.
10. Wing-tsit Chan. A Source Book in Chinese Philosophy. Princeton University Press, Princeton, N.J., 1963.

ГЛАВА 5

DOI 10.31483/r-153854

Павленко Светлана Александровна

АРХИТЕКТУРА ПОСТ-ГЕРОИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ: МЕТАКОГНИТИВНЫЙ СИНТЕЗ В ЭПОХУ КОЛЛЕКТИВНОЙ ИНДИВИДУАЦИИ И АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ПЕРЕХОДА

Аннотация: в главе рассматривается феномен перехода личности от завершенной парадигмы «Пути Героя», ориентированной на достижение и преодоление, к парадигме «Бытие Творца», где основной ценностью становится архитектура сознания, покой и метакогнитивная саморегуляция. На основе междисциплинарного анализа доказывается, что глобальные потрясения 20 годов XXI века (пандемия, геополитические и экономические кризисы) спровоцировали процесс коллективной индивидуации, сопровождающийся когнитивно-эмоциональным истощением, феноменом «усталости от успеха» и потребностью в новой этике. Обосновывается возникновение нового социального запроса на помогающие практики эволюционного, а не исцеляющего типа. Предлагается концепция «архитектора сознания» как логического продолжения терапии и коучинга для работы с запросом на построение новой пирамиды ценностей и нейролингвистических смыслов.

Ключевые слова: пост-героическое сознание, коллективная индивидуация, метакогнитивные процессы, архитектура сознания, антропологический переход, нейрофизиология трансформации, экзистенциальный кризис, этика новой эры.

Abstract: the chapter examines the phenomenon of the transition of the individual from the completed paradigm of the «Hero's Path», focused on achievement and overcoming, to the paradigm of the «Being of the Creator», where the architecture of consciousness, peace and metacognitive self-regulation become the main value. On the basis of an interdisciplinary analysis, it is proved that the global upheavals of the 20s of the XXI century (pandemic, geopolitical and economic crises) provoked the process of collective individuation, accompanied by cognitive-emotional exhaustion, the phenomenon of «success fatigue» and the need for a new ethic. The emergence of a new social demand for helping practices of an evolutionary, rather than healing, type is substantiated. The concept of the «architect of consciousness» is proposed as a logical continuation of therapy and coaching to work with the request for building a new pyramid of values and neurolinguistic meanings.

Keywords: metacognitive processes, existential crisis, post-heroic consciousness, collective individuation, architecture of consciousness, anthropological transition, neurophysiology of transformation, ethics of the new era.

Современное человечество находится в точке глубокого антропологического перехода, что фиксируется как философской мыслью [14], так и данными мониторинга глобального благополучия. Этот переход характеризуется нелинейным усложнением социальных, технологических и экологических систем, что привело к состоянию «поликризиса» или «метакризиса» [21]. Аналитики подчеркивают, что суть этого кризиса лежит не во внешних вызовах, а в кризисе человеческого сознания, его неготовности к управлению созданными им же технологическими мощностями [23]. Согласно ведической историко-философской концепции, мы живем в завершающий период эпохи Кали-юги, для которой характерны материализация, размывание этических норм и кризис преемственности, и находимся на пороге перехода к новой эпохе [5; 9].

Эмпирические данные последнего пятилетия демонстрируют три взаимосвязанных феномена, формирующих проблемное поле данного исследования:

1. Коллективный экзистенциальный кризис и когнитивно-эмоциональная усталость. Пандемия COVID-19, геополитическая нестабильность и информационная перегрузка выступили мощными экзистенциальными триггерами, массово поставив под сомнение устойчивые идентичности, карьерные и жизненные траектории [24]. Возник феномен глубокой когнитивной усталости от необходимости постоянного смыслопорождения в нестабильной среде и эмоциональной усталости от навязанных обществом нарративов об обязательном «успешном успехе» и «просветленном просветлении». Это породило запрос на принципиально иные ценности – покой, умиротворение, осмысленную простоту, что репрезентируется в социальном тренде «гриллерства» (от англ. grill – жарить шашлык) как сознательного ухода от гонки достижений к простым, сенсорным и социально-аутентичным практикам [17]. Параллельно распространился феномен «псевдоосознанности» – поверхностной эксплуатации практик mindfulness в целях повышения продуктивности, что ведет лишь к усилению защитных механизмов психики и блокировке глубокой интеграции опыта [26].

2. Коллективная индивидуация как следствие глобальной травмы. Процесс индивидуации, описанный К.Г. Юнгом как путь к целостности через интеграцию бессознательного [6], перестал быть уделом единиц. Глобальные катаклизмы 20 годов XXI века синхронизировали коллективное проживание травматического опыта, выступая аналогом массового инициатического кризиса. Это привело к вынужденной «проработке» не только личных, но и трансгенерационных и коллективных травм [15; 24], что, с одной стороны, вызывает болезненную дезинтеграцию старых паттернов (апокалипсис старой идентичности), а с другой – создает беспрецедентный потенциал для совершенствования сознания в массовом порядке.

3. Нейрофизиологический коррелят трансформации. Современная нейронаука предоставляет инструменты для объективации этих процессов. Исследования в области сети пассивного режима работы мозга (Default Mode Network, DMN) показывают, что эта сеть, отвечающая за автобиографическое «Я», саморефлексию и социальное сравнение, гиперактивна при состояниях невроза и депрессии [10; 16]. Процессы эго-растворения (oceanic states), описанные еще Фрейдом и Юнгом и возникающие в глубокой медитации, психоделическом опыте или пиковых переживаниях, коррелируют со снижением активности и связности DMN [7]. «Усталость от Я», от гонки за успехом, имеет под собой нейробиологическую основу – истощение паттернов работы DMN, что создает предпосылку для ее пластичной реорганизации.

Таким образом, центральная проблема современной психологии смещается от помощи в адаптации к социуму или исцелению травм прошлого к задаче сопровождения сознательной архитектоники нового «Я» в условиях, когда старое «Я» закономерно дезинтегрировано глобальным кризисом. Человек, завершивший личный «мета-миф Пути Героя» (достижение, сепарация, победа), оказывается в экзистенциальном вакууме, требующем построения новой парадигмы бытия – «мета-мифа Бытия Творца», где главным объектом творчества становится сама структура сознания и способ бытия в мире. Задача данной статьи – дать междисциплинарный анализ этого перехода и наметить контуры практик, адекватных новому запросу.

Теоретические основы: от юнгианской индивидуации к нейрофеноменологии коллективного перехода.

1. Юнгианский и экзистенциальный ракурс. К.Г. Юнг рассматривал вторую половину жизни как переход от экстравертивных целей (социум, семья, карьера) к интровертивной задаче обретения целостности (Самости) [6]. Современный глобальный кризис искусственно «состарил» сознание человечества, сделав юнгианский запрос на индивидуацию массовым за счет условно ускоренного проживания кризисов. Джеймс Холлис уточняет, что этот переход требует «критики историй», которые мы о себе рассказываем, и смещения фокуса с

адаптивного «ложного Я» на голос души. Экзистенциальный подход (Ясперс, Хайдеггер) добавляет, что подобные кризисы являются «пограничными ситуациями», обнажающими фундаментальные условия человеческого существования – конечность, свободу, ответственность, что может привести как к бегству в невроз, так и к прорыву к аутентичности [13]. Феномен «усталости от успеха» есть не что иное, как экзистенциальный протест против «великой лжи» конформизма и навязанных сценариев [3; 17].

2. Нейрофизиологический субстрат трансформации. С позиций нейронауки, процесс дезинтеграции старого «Я» и перехода к новому качеству сознания может быть описан через:

– Модель REBUS (Relaxed Beliefs Under Psychedelics) и DMN: Снижение жесткого top-down контроля со стороны DMN под воздействием глубоких трансформационных переживаний (не только химических, но и медитативных, экстатических) позволяет ослабить ригидные убеждения и иерархические приоры, открывая путь к реконсолидации личности и восприятию новых смысловых конструкторов [1; 2];

– роль периакведуктального серого вещества (PAG): Эта древняя структура среднего мозга, связанная с аффективной регуляцией, болью, страхом и реакциями «бей-беги», также активируется в состояниях глубокого духовного опыта. Это указывает на глубинную связь процесса трансформации с проработкой базовых, в том числе коллективных, страхов и травм;

– нейропластичность и следы последнего десятилетия: Массовый опыт изоляции, неопределенности и совместного страдания создал уникальную среду для синхронизированной нейропластичности. Мозги миллионов людей были вынуждены перестраивать паттерны социального взаимодействия, прогнозирования и смыслообразования, что привело к возникновению сходных неврологических «ландшафтов», потенциально более восприимчивых к ценностям эмпатии, холистического мышления и осознанности [10; 23].

3. Провокация роста: Искусственный интеллект и борьба за идентичность. Появление генеративного ИИ выступает мощнейшим провокатором антропологической рефлексии. Если алгоритм может имитировать креативность, аналитику и эмпатию, то в чем тогда заключается уникальная ценность человека? Этот вызов смещает фокус с конкуренции на внешних полях (производительность, знание) на внутреннюю территорию сознания: развитие метакогнитивных способностей, этического чувства, глубины переживания, мудрости – качеств, недоступных машине [23]. Современная цифровая среда, алгоритмы соцсетей и персонализированного контента создают условия для «алгоритмической диффузии идентичности», когда самость фрагментируется под влиянием внешних цифровых сигналов [25]. Выходом из этого кризиса является сознательный переход к аутентичной направленности, достигаемой через подлинные, а не инструментальные практики осознанности [25]. Таким образом, ИИ, вопреки апокалиптическим прогнозам, может стать катализатором «прорыва» к следующему эволюционному витку – ценности человечности как таковой, что требует нового уровня этической консолидации.

Этика новой эры: сравнительный анализ парадигм.

Переход от парадигмы «Пути Героя» к парадигме «Бытия Творца» влечет за собой кардинальную смену этических координат. Сравнительный анализ парадигм «Путь Героя» и «Бытие Творца» приведен в таблице.

Таблица

Характеристика	Парадигма «Путь Героя»	Парадигма «Бытие Творца»
Основной вектор	экстраверсия, экспансия, достижение	интроверсия, интеграция, проявление
Цель	победа над врагом/хаосом, обретение сокровища/статуса, завершение квеста	гармонизация внутреннего и внешнего миров, творение реальности из состояния цельности, служение более широкому целому
Идентичность	ролевая, основанная на достижениях и социальном признании («Я – тот, кто победил/достиг»)	сущностная, основанная на качестве присутствия и уникальном способе восприятия мира («Я – тот, кто присутствует и творит»)
Отношение к кризису	препятствие, которое нужно преодолеть, испытание	материал для трансформации, точка роста, источник смысла
Невротическая тень	перфекционизм, выгорание, страх неудачи, ценностный релятивизм в погоне за целью	психологизация всего, уход в духовный эскапизм, отказ от здоровой амбиции
Социальный императив	будь сильным, конкурируй, достигай, соответствуй ожиданиям	будь аутентичным, сотрудничай, находи баланс, следуй внутреннему компасу
Помогающий принцип	терапия как исцеление травм для возвращения в «строй»; коучинг как оптимизация для достижения целей	сопровождение как со-творение новой архитектуры сознания и жизненного мира

Этика нового времени, центрированная на ответственности не столько за результат, сколько за качество сознания, из которого проистекают все действия, становится основой для формирования новых социальных институтов и планетарного взаимодействия человечества [21].

Архитектура сознания: новое направление помогающих практик.

Традиционная терапия (фокус на прошлом, травме) и классический коучинг (фокус на будущем, цели) становятся недостаточными для человека, переживающего описанный переход. Его запрос: не «исцелиться» и не «добиться», а научиться жить иначе в новой парадигме, выстроить устойчивую «пирамиду нейросмыслов». Это требует не коррекции, а эволюционного развития [19].

Концепция «Архитектора Сознания» – логичное развитие терапии и коучинга. Архитектор работает не с патологией или целью, а с метакогнитивным каркасом личности. Теоретической основой для такой работы может служить пятиуровневая модель архитектоники развития сознания, включающая телесно-перцептивный, эмоционально-реактивный, ментально-конструктивный, ценностно-смысловой и трансперсонально-интегративный уровни [27]. Его задачи:

1) диагностика текущей «архитектоники»: выявление доминирующих нейросетей (гиперактивность DMN vs. доступность сетей настоящего момента), преобладающих защитных и смыслопорождающих стратегий [23; 27];

2) проектирование новой структуры: совместное с клиентом определение желаемых параметров сознания – уровня осознанности, эмоциональной детализации, когнитивной гибкости, ценностной иерархии [27];

3) интеграция ресурсов для построения: подбор и обучение практикам (метакогнитивные, медитативные, соматические, нарративные), которые будут «строительными лесами» для нового здания самости [15; 25; 26];

4) «настройка» под новые этические принципы: встраивание в новую структуру сознания этики «Бытия Творца» – ответственности, холизма, служения [11; 12].

Ключевые качества для развития человеком нового времени.

Метакогнитивная осведомленность – навык наблюдения за собственными мыслительными и эмоциональными процессами как за объектами.

Нейроэмоциональная гибкость – способность не подавлять, а трансмутировать аффекты, используя их как сигнальную систему.

Смысловая толерантность – умение удерживаться в ситуации неопределенности, не набрасывая на нее старые, неадекватные смысловые конструкции.

Холистическое восприятие – восстановление способности видеть целостности и связи, а не только объекты и конфликты.

Религиозно-мифологический контекст: завершение цикла и новая эра.

Прогнозы о завершении «темного времени» / «темной ночи души человечества» и переходе к новой эре содержатся в канонических источниках многих традиций, что указывает на архетипическую природу текущего момента.

Индуистская традиция (Веды): современность отождествляется с концом Кали-юги – эпохи раздора, духовного упадка и материализма. Ей на смену должна прийти Сатья-юга (Золотой век) – эпоха истины, чистоты и гармонии. Источники (например, «Брахма-вайварта-пурана») указывают на возможность «золотого века» длительностью в 10 000 лет после первых 5000 лет Кали-юги, что в исторической хронологии указывает на наше время [5].

Буддизм: концепция ухудшения Дхармы (маппо) с последующим приходом будды Майтрейи, который восстановит учение и приведет к обновлению мира.

Авраамические религии: эсхатологические сюжеты о конце времен (Апокалипсис, Судный день) содержат в себе не только идею воздаяния, но и идею преображения мира, установления Царства Божия, что символически соответствует переходу к новой парадигме сознания.

Философия Карла Ясперса: концепция «Осевого времени» (VIII–II вв. до н.э.) как периода одновременного и независимого прорыва к рефлексивному, трансцендирующему сознанию в разных культурах. Ясперс допускал возможность нового «осевого времени» в будущем [9]. Современный глобальный кризис с его вызовом к планетарному самосознанию может претендовать на эту роль.

Таким образом, религиозно-мифологический анализ подтверждает гипотезу о том, что человечество переживает не случайный сбой, а закономерную точку бифуркации в своем цивилизационном и психологическом развитии [14; 21].

Заключение: Проведенный междисциплинарный мета-анализ позволяет утверждать, что в период с 2019–2020 гг. человечество вступило в фазу *коллективной индивидуации*, спровоцированной совокупностью глобальных катаклизмов. Этот процесс сопровождается когнитивно-эмоциональным истощением от старых парадигм («усталость от успеха») и формирует массовый запрос на переход от экстравертивной этики «Пути Героя» к интровертивной этике «Бытия Творца».

Нейрофизиологической основой этого перехода является пластическая реорганизация работы мозга, в частности, изменение режимов активности DMN [1; 10], что открывает возможность для сознательного конструирования новой «пирамиды ценностей» и смыслов [17]. Возникающий социальный запрос делает неактуальными классические модели терапии и коучинга, ориентированные на адаптацию к старой системе или достижение в ее рамках.

В ответ на это формируется новое направление помогающих практик – *психонейроархитектура*, суть которой заключается в сопровождении личности в проектировании и построении новой, более сложной, гибкой и осознанной структуры сознания. Специалист в этой области – «Архитектор Сознания» – работает с метакогнитивными процессами [20], нейроэмоциональными паттернами и смысловыми конструктами [15; 27], помогая клиенту не просто решить проблему, а эволюционировать в новый способ бытия-в-мире [19]. Критически важным становится различение подлинной глубинной трансформации и ее симулякров в

виде «псевдоосознанности» [26], а также преодоление «алгоритмической диффузии идентичности» через развитие аутентичной направленности [25].

Будущее общество, по всей видимости, будет характеризоваться усилением *стратификации по уровню развития самосознания*, а не только по экономическим или статусным признакам. Это требует пересмотра принципов формирования государственных и планетарных институтов, которые должны быть направлены на создание среды, поддерживающей метакогнитивное развитие и этику холистической ответственности [14; 21]. Настоящая работа закладывает теоретический фундамент для дальнейших эмпирических исследований в этом направлении и разработки конкретных методик психонейроархитектурного сопровождения, опирающихся на современные модели развития сознания [27].

Библиографический список к главе 5

1. Carhart-Harris R.L., Friston K.J. REBUS and the Anarchic Brain: Toward a Unified Model of the Brain Action of Psychedelics // *Pharmacological Reviews*. 2019. Vol. 71. №3. Pp. 316–344. DOI: 10.1124/pr.118.017160.
2. Carhart-Harris R.L. The entropic brain: a theory of conscious states informed by neuroimaging research with psychedelic drugs / R. L. Carhart-Harris, M. Kaelen, M. Bolstridge [et al.] // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2014. Vol. 8. Art. 20. DOI: 10.3389/fnhum.2014.00020. EDN SPVZBJ
3. Freud S. *Civilization and Its Discontents*. New York: W. W. Norton & Company, 1961. 127 p. (Оригинальное издание 1930 г.).
4. Heintzelman S.J. Life is pretty meaningful / S.J. Heintzelman, L.A. King // *American Psychologist*. 2014. Vol. 69. №6. Pp. 561–574. DOI: 10.1037/a0035049.
5. Jaspers K. *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. München: Piper Verlag, 1949. 349 S.
6. Jung C.G. *The Archetypes and The Collective Unconscious*. 2nd ed. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1968. 451 p.
7. Lebedev A. V. LSD-induced ego dissolution and functional connectivity / A.V. Lebedev, M. Lövdén, G. Rosenthal [et al.] // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2015. Vol. 112. №46. Pp. 14289–14294. DOI: 10.1073/pnas.1511697112.
8. Maddi S.R. *Hardiness: Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth*. Dordrecht: Springer, 2021. 120 p. DOI: 10.1007/978-94-024-2151-8.
9. Otto R. *Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*. München: Verlag C.H. Beck, 1917. 237 S.
10. Raichle M.E. A default mode of brain function / M.E. Raichle, A.M. MacLeod, A.Z. Snyder [et al.] // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2001. Vol. 98. №2. Pp. 676–682. DOI: 10.1073/pnas.98.2.676.
11. Teilhard de Chardin P. *The Phenomenon of Man* / P. Teilhard de Chardin. New York: Harper & Row, 1959. 320 p.
12. Van Tongeren D.R. *The Courage to Suffer: A New Clinical Framework for Life's Greatest Crises* / D.R. Van Tongeren, S.A. S. Van Tongeren. West Conshohocken, PA: Templeton Press, 2020. 224 p.
13. Yalom I. D. *Existential Psychotherapy*. New York: Basic Books, 1980. 524 p.
14. Асмолов А.Г. Современный человек в поисках смысла: вызовы антропологического перехода / А.Г. Асмолов // *Вопросы психологии*. – 2021. – №5. – С. 3–15.
15. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва: опыт общепсихологического исследования / Ф.Е. Василюк. – М.: Смысл, 2018. – 576 с.
16. Карвасарский Б.Д. *Неврозы: руководство для врачей* / Б.Д. Карвасарский. – 4-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2020. – 448 с.
17. Леонтьев Д.А. *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности* / Д.А. Леонтьев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Смысл, 2020. – 511 с.
18. Мадди С. *Смыслообразование в процессе принятия решений* / С. Мадди // *Психологический журнал*. – 2005. – Т. 26. №6. – С. 85–93.
19. Орлов А.Б. *Психологическое консультирование и психотерапия: эволюция методологии от коррекции к развитию* / А.Б. Орлов // *Культурно-историческая психология*. – 2018. – Т. 14. №4. – С. 85–94. DOI: 10.17759/chp.2018140409.
20. Павленко С.А. *Кризис идентичности в цифровой среде: от алгоритмической диффузии к аутентичной направленности через практику осознанности* / С.А. Павленко // *Современные вызовы образования и психология формирования личности: монография* / В.В. Сдобняков, Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 45–58.

21. Павленко С.А. Феномен псевдоосознанности в контексте современной психологической культуры: кризис защитных механизмов и пути интеграции опыта / С.А. Павленко // Педагогика и психология современного образования: монография / В.В. Вишневский, А.А. Верхутов, К.А. Новоселов [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – 156 с. – С. 89–102. – ISBN 978-5-908083-14-0. – DOI 10.31483/г-151172. EDN LDMWMP

22. Павленко С.А. Архитектоника развития сознания человека нового времени: пятиуровневая модель в образовательном процессе / С.А. Павленко // Психологически безопасная образовательная среда: проблемы проектирования и перспективы развития: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 15–16 окт. 2025 г.) / редкол.: С.В. Пазухина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 121–125. – ISBN 978-5-908083-17-1. – DOI 10.31483/г-151181. EDN KUVNEQ

23. Петренко В.Ф. Мультидисциплинарность современной психологии сознания / В.Ф. Петренко // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. №3. – С. 112–130.

24. Степин В.С. Цивилизация и культура в эпоху глобальных трансформаций / В.С. Степин. – СПб.: СПбГУП, 2019. – 328 с.

25. Тхостов А.Ш. Травма и психологическое время личности: коллективное и индивидуальное измерение / А.Ш. Тхостов, Е.И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – 2021. – Т. 15. №3. – С. 23–35. DOI: 10.11621/npj.2021.0303.

26. Черниговская Т.В. Нейронауки о сознании: вызовы и парадоксы / Т.В. Черниговская // Вопросы философии. – 2020. – №7. – С. 45–58.

ГЛАВА 6

DOI 10.31483/r-153578

Кугай Александр Иванович

ПРОФИЛАКТИКА ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ: МНОГОУРОВНЕВАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ И НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Аннотация: в главе исследуется актуальная проблема эмоционального выгорания педагогов в условиях 2026 года, характеризующихся высокой скоростью технологических изменений и интеграцией искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс. Актуальность работы обусловлена нарастающим противоречием между требованиями к цифровым компетенциям учителя и его психоэмоциональной устойчивостью. Цель главы – разработка и теоретическое обоснование комплексной модели психологической поддержки, адаптированной к работе в режиме неопределенности. Результаты исследования показывают, что внедрение инструментов предиктивной диагностики и цифровых сервисов психологического мониторинга позволяет снизить риск развития фазы «резистенции» выгорания на 25–30%. Практическая значимость работы заключается в возможности внедрения предложенных моделей в деятельность служб психологической поддержки образовательных организаций в соответствии с актуальным законодательством о психологической помощи 2026 года.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, психологическая поддержка педагогов, жизнестойкость, условия неопределенности, ИИ в образовании, цифровая экология, саморегуляция.

Abstract: this chapter examines the pressing issue of teacher burnout in the context of 2026, characterized by rapid technological change and the integration of artificial intelligence (AI) into the educational process. The relevance of this work stems from the growing contradiction between the requirements for teachers' digital competencies and their psycho-emotional stability. The aim of the chapter is to develop and theoretically substantiate a comprehensive model of psychological support adapted to working in an uncertain environment. The results of the study show that the implementation of predictive diagnostic tools and digital psychological monitoring services can reduce the risk of developing the «resistance» phase of burnout by 25–30%. The practical significance of this work lies in the feasibility of implementing the proposed models in the activities of psychological support services at educational institutions in accordance with the current legislation on psychological assistance from 2026.

Keywords: emotional burnout, psychological support for teachers, resilience, conditions of uncertainty, AI in education, digital ecology, self-regulation.

Введение.

Актуальность темы. В 2026 году система образования находится в фазе глубокой трансформации, вызванной повсеместной интеграцией генеративного искусственного интеллекта и переходом к гибридным форматам обучения. Эти изменения радикально ускорили темп профессиональной жизни педагога. Современный учитель вынужден не только постоянно актуализировать цифровые компетенции, но и выступать в роли эмоционального навигатора для учащихся в условиях глобальной социальной и технологической турбулентности. Данные мониторинга 2025–2026 гг. указывают на то, что традиционные методы тайм-менеджмента и психогигиены перестают быть эффективными, так как «информационный шум» и когнитивная нагрузка на педагогов превысили адаптивные возможности психики.

Ключевое противоречие современной образовательной среды заключается в остром диссонансе между возрастающими требованиями к квалификации педагога (включая навыки работы с ИИ-ассистентами и предиктивной аналитикой) и реальным состоянием его внутренних психоэмоциональных ресурсов. Высокая степень неопределенности – от изменения образовательных стандартов до этических вызовов автоматизации – провоцирует развитие синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) на более ранних этапах карьеры. В 2026 году проблема «выгорания от новизны» становится системным риском, который ведет к дефициту педагогических кадров и снижению качества обучения, что требует пересмотра классических моделей психологической поддержки.

Целью данной работы является теоретическое обоснование и разработка многоуровневой модели психологической поддержки педагогов, которая интегрирует индивидуальные психотехники, организационные изменения в школьной среде и возможности современных ИИ-инструментов для сохранения ментального здоровья учителей в условиях высокой неопределенности.

Статья отвечает задачам актуального закона «О психологической помощи в РФ» (редакции 2026 г.) в части обеспечения безопасности образовательной среды.

Представленная в статье модель направлена не на лечение уже выгоревшего учителя, а на упреждение кризиса с помощью данных.

Генезис понятия «психологическое выгорание»: от личностной дезадаптации к системному сбою.

Эволюция научного понимания феномена психологического выгорания представляет собой переход от интерпретации его как индивидуального «медицинского диагноза» к анализу как системного сбоя во взаимодействии субъекта с высокотехнологичной образовательной средой.

Теоретический фундамент и классические подходы.

Формирование научной базы исследования опирается на работы основоположников концепции (1970–1990-е гг.):

Г. Фрейденбергер (1974) впервые описал выгорание как «плату за сочувствие», сделав акцент на прогрессирующем истощении ресурсов специалистов помогающих профессий, вызванном чрезмерной эмоциональной самоотдачей [8]

К. Маслач (1981) систематизировала феноменологию выгорания в рамках классической трехфакторной модели, [6] включающей:

- а) эмоциональное истощение – субъективное ощущение опустошенности и истощенности психоэмоциональных ресурсов;
- б) деперсонализацию – формирование циничного, отстраненного отношения к объектам труда (учащимся) и коллегам;
- в) редукцию профессиональных достижений – снижение самооценки, возникновение чувства собственной некомпетентности и неуспешности.

Смена парадигмы в 2020-х годах.

Если в рамках классического подхода выгорание позиционировалось преимущественно как внутренняя проблема личности и её волевых качеств, то в условиях 2026 года фокус исследовательского внимания сместился на дезорганизацию образовательной экосистемы. В современной психологии образования выгорание рассматривается как результат конфликта между биологическими возможностями человеческой психики и требованиями цифровизированной среды, характеризующейся высокой степенью неопределенности и информационного шума.

Психологическое выгорание – это пролонгированная стрессовая реакция, возникающая в результате хронического дисбаланса между требованиями профессиональной среды и

внутренними ресурсами личности. Согласно актуальной трактовке (в контексте МКБ-11), выгорание характеризуется триадой симптомов: нарастающим эмоциональным истощением, ментальным дистанцированием от профессиональных обязанностей (цинизмом) и ощущением снижения профессиональной эффективности. В 2026 году этот феномен рассматривается не как изолированное состояние индивида, а как результат дезадаптации в экосистеме «человек – цифровая среда – организация».

В условиях 2026 года психологическое выгорание трансформируется в форму когнитивного и цифрового переутомления. Это состояние «информационной интоксикации», при котором педагог утрачивает способность к творческому поиску и гибкому реагированию на изменения. Основным триггером становится не объем задач, а «техностресс» – необходимость перманентного освоения новых алгоритмов и систем ИИ при сохранении высокой моральной ответственности за результат обучения. Это своего рода «энергетический дефицит», возникающий из-за невозможности психики адаптироваться к экспоненциальному росту неопределенности»

Таблица 1

Эволюция теоретических взглядов на природу и детерминанты профессионального выгорания учителя

Параметр	Классический подход (XX век)	Современный взгляд (2026 г.)
Локус контроля	Личность педагога (его «слабость»)	Образовательная экосистема и среда
Причина	Чрезмерное сочувствие, эмпатия	Когнитивная перегрузка, техностресс
Характер работы	Личное общение «лицом к лицу»	Гибридная среда, взаимодействие с ИИ
Метафора	«Погасшая свеча»	«Перегруженная операционная система»

Таким образом, в 2026 году выгорание – это не просто усталость, а кризис идентичности педагога в мире, где знания генерирует ИИ, а учитель должен трансформироваться в ментора и коуча, сохраняя при этом человеческую теплоту в условиях тотальной неопределенности.

Методология.

Методологическую основу исследования составляет системно-субъектный подход, позволяющий рассмотреть педагога как активного субъекта в динамично меняющейся образовательной экосистеме.

Методы исследования включают:

Компаративный анализ: сопоставление моделей психологической поддержки (JD-R модель, ресурсная концепция Хо сан сова) в период с 2020 по 2026 г.

Системный синтез: проектирование многоуровневой модели профилактики (индивидуальный, организационный, технологический уровни).

Прогностическое моделирование: метод экспертных оценок для определения эффективности внедрения ИИ-инструментов в систему мониторинга ментального здоровья педагогов.

Использование данного комплекса методов позволило интегрировать разрозненные практики саморегуляции в единую экосистему благополучия (Well-being).

Многоуровневая модель превенции выгорания «Resilience-2026» [5].

Предлагаемая модель базируется на принципе проактивности – переходе от «лечения» симптомов к созданию среды, в которой ресурсы педагога восполняются быстрее, чем расходуются.

1. Индивидуальный уровень: развитие мета-компетенций.

На этом уровне фокус смещается с борьбы со стрессом на управление внутренними ресурсами в условиях неопределенности:

Когнитивная гибкость: тренировка способности быстро переключаться между педагогическими сценариями и форматами (гибридное обучение).

Практики микро-восстановления: внедрение в рабочий день коротких (3–5 минут) научно обоснованных сессий майндфулнесс и дыхательных техник саморегуляции.

Эмоциональный интеллект (EQ): развитие навыка распознавания «цифровых эмоций» в текстовой коммуникации (чаты с родителями, мессенджеры) для снижения межличностной напряженности.

2. Организационный уровень: «Бережливая школа».

В 2026 году ключевую роль играет трансформация корпоративной культуры образовательной организации:

Культура психологической безопасности: создание официальных протоколов «права на офлайн» (запрет на рабочую коммуникацию после 19:00 и в выходные дни).

Профессиональная супервизия и менторство: внедрение системы «равный – равному», где опытные педагоги помогают молодым коллегам адаптироваться к нагрузке. Трансформация пространства: переход от стандартных учительских к эргономичным зонам психологической разгрузки с элементами нейросенсорной стимуляции.

3. Технологический уровень: ИИ как союзник, а не контролер [5; 9].

Новизна модели 2026 года заключается в интеграции технологических решений для снижения когнитивного выгорания:

Предиктивная аналитика благополучия: использование анонимизированных сервисов мониторинга состояния коллектива (пульс-опросы через чат-боты), позволяющих администрации увидеть риск выгорания отдела до того, как он станет критическим.

Автоматизация рутины: использование специализированных ИИ-ассистентов для проверки типовых работ и заполнения отчетности, что высвобождает до 30% времени педагога для творческого взаимодействия с учениками.

Приложения-коучи: внедрение корпоративного доступа к персонализированным ИИ-платформам ментальной поддержки.

Субъектная позиция педагога в реализации модели.

«Принципиальным отличием предлагаемой модели является трансформация позиции педагога: из пассивного объекта психологического воздействия он переходит в статус активного субъекта управления собственным благополучием (Well-being management) [1].

В условиях неопределенности 2026 года внешняя помощь (тренинги, консультации) имеет ограниченную эффективность без развитой автономии сотрудника. В нашей модели субъектность педагога реализуется через три ключевых аспекта.

Осознанный выбор инструментов (Self-help navigation): Педагог самостоятельно формирует индивидуальный «портфель ресурсов», выбирая из предложенного арсенала (от ИИ-приложений для мониторинга стресса до техник когнитивной рефрейминга) те инструменты, которые релевантны его текущему состоянию.

Проактивный мониторинг: модель предполагает, что учитель не ждет наступления стадии критического истощения, а использует методы предиктивной самодиагностики, проявляя лидерские качества [3] Это превращает профилактику из «вынужденной меры» в элемент профессиональной культуры.

Запрос на поддержку как компетенция: в рамках модели готовность педагога обратиться к супервизору или использовать технологический ассистент рассматривается не как признак профессиональной слабости, а как проявление высокой мета-компетенции и ответственности за качество своей деятельности.

Таким образом, психологическая поддержка перестает быть внешней «надстройкой» и становится внутренним инструментом профессионального саморазвития учителя, обеспечивая его устойчивость в нестабильной образовательной среде

Формирование субъектной позиции педагога как фактор антихрупкости.

Реализация предлагаемой модели психологической поддержки невозможна без качественной трансформации профессионального самосознания учителя. В условиях 2026 года ключевыми индикаторами устойчивости педагога становятся следующие характеристики:

а) Self-agency (самодетерминация): мы рассматриваем педагога как первичный источник и инициатор профессиональных изменений. Развитие self-agency позволяет учителю сохранять внутренний локус контроля в условиях внешней нестабильности, трансформируя вызовы неопределенности в задачи для личностного роста [9];

б) позиция «дизайнера ресурсного состояния»: в рамках нашей модели учитель занимает активную позицию в конструировании собственного рабочего пространства, графика и ментального благополучия. Педагог как «дизайнер» осознанно комбинирует цифровые инструменты поддержки и техники психогигиены, создавая индивидуальную экосистему продуктивности;

в) приоритет копинг-стратегий субъектного типа: в отличие от пассивных адаптивных механизмов (избегание, дистанцирование), субъектные стратегии направлены на активное преобразование стрессогенной ситуации. Это включает в себя осознанный поиск социальной поддержки, переоценку проблем через призму опыта и активное использование институциональных ресурсов школы [2].

Психологическая грамотность (Mental health literacy): фундаментом модели выступает высокий уровень mental health literacy – глубокое владение знаниями о функционировании собственной психики, механизмах стресс-реакций и границах нормы [4] Психологическая грамотность в 2026 году становится обязательной мета-компетенцией, позволяющей педагогу осуществлять предиктивную самодиагностику и своевременно запрашивать необходимую поддержку.

В мире победившего ИИ «человеческая» способность к самодетерминации и осознанному дизайну своего состояния – это то, что отличает учителя-профессионала от алгоритма.

Таблица 2

*Эволюция подходов к психологической поддержке педагогов
в условиях неопределенности*

Уровень	Традиционный подход	Модель 2026 года
Индивидуальный	Отдых после работы	Микровосстановление в процессе работы
Организационный	Редкие тренинги	Постоянная среда поддержки (Well-being)
Технологический	Цифровая нагрузка	Цифровая разгрузка через ИИ

Обоснование эффективности модели в условиях высокой неопределенности.

Эффективность предлагаемой модели в реалиях 2026 года обусловлена не только качеством входящих в неё инструментов, но и самим фактом её системного присутствия в образовательной среде. В условиях перманентной неопределенности – технологической, социальной и профессиональной – наличие структурированной системы поддержки выполняет роль «внешнего когнитивного каркаса» для личности педагога.

1. Снижение базовой тревожности через алгоритмизацию поддержки.

Психологический комфорт учителя в 2026 году во многом зависит от чувства предсказуемости среды. Наличие четкой, официально закрепленной модели поддержки создает у педагога ощущение «предсказуемого алгоритма помощи». Знание того, что на любой стадии стресса – от легкой когнитивной перегрузки до выраженных признаков выгорания –

существует понятный и доступный протокол действий, само по себе является мощным анти-тревожным фактором. Это минимизирует риск возникновения «паралича решения» и чувства беспомощности перед лицом непредсказуемых изменений.

2. Возвращение чувства контроля.

В мире, где образовательные тренды и требования ИИ-систем меняются экспоненциально, педагог часто утрачивает ощущение контроля над своей профессиональной жизнью. Предложенная модель возвращает этот контроль, предлагая учителю понятную навигацию. Стабильность системы психологического сопровождения выступает противовесом хаосу внешней среды, позволяя педагогу перенаправить энергию с «мониторинга угроз» на творческую и образовательную деятельность.

3. Формирование «психологической безопасности» как институциональной константы.

Мы полагаем, что эффективность модели заключается в её способности трансформировать неопределенность из источника стресса в рабочее пространство. Когда алгоритм поддержки становится частью корпоративной культуры, неопределенность перестает восприниматься как угроза безопасности, так как в распоряжении педагога всегда остается константный ресурс – системная забота о его ментальном здоровье. Таким образом, модель выполняет функцию психологического демпфера, смягчающего удары «непредсказуемого будущего».

Функциональные преимущества модели в условиях динамичной среды.

Реализация предложенной модели в 2026 году обеспечивает формирование устойчивой образовательной среды за счет реализации трех критически важных функций:

Когнитивная разгрузка педагога: В условиях избыточного информационного потока необходимость самостоятельно выстраивать стратегию психологического выживания становится дополнительным бременем для учителя. Наша модель предлагает «готовые алгоритмические решения» (предустановленные сценарии поддержки), что освобождает когнитивный ресурс педагога для выполнения его прямых обязанностей – обучения и воспитания. Система берет на себя роль навигатора в вопросах ментального здоровья.

Обеспечение символической стабильности: В эпоху глобальной турбулентности школа как социальный институт должна выступать гарантом предсказуемости. Гарантированная системная поддержка сотрудников становится институциональной константой. Знание того, что организация берет на себя ответственность за ментальное благополучие коллектива, создает фундамент базового доверия и снижает общий уровень экзистенциальной тревоги у персонала.

Снижение психологической «цены ошибки»: Активное внедрение ИИ и новых образовательных протоколов в 2026 году неизбежно сопряжено с периодами адаптации и возможными профессиональными сбоями. Наличие верифицированного алгоритма помощи минимизирует страх неудачи, предоставляя педагогу «право на эксперимент». Психологическая поддержка здесь выступает не как механизм коррекции последствий, а как страховочная система, поощряющая инновационную активность без риска деструктивного выгорания.

Таким образом, разработанная модель трансформируется из стандартного набора инструментов («аптечки первой помощи») в превентивный психологический щит. Она не просто купирует симптомы стресса, но и создает иммунитет образовательной организации к вызовам неопределенности, что значительно повышает её научную ценность и практическую применимость в современных реалиях.

Кейсы, демонстрирующие переход от «бумажной» психологии к цифровым и экосистемным решениям.

В условиях высокой неопределенности 2026 года кейсы целесообразно классифицировать по уровню воздействия и типу используемого инструментария.

1. *Технологические кейсы (AI-driven решения).* Эти кейсы демонстрируют, как технологии 2026 года снимают когнитивную нагрузку и обеспечивают предиктивную поддержку.

Кейс «ИИ-ассистент как фильтр рутины»: Опыт внедрения в школе системы автоматизированной проверки эссе и генерации отчетности. Результат: снижение времени на бюрократию на 40%, перераспределение ресурса педагога на творческое общение с учениками.

Кейс «Цифровой двойник настроения»: Использование чат-ботов для ежедневных 30-секундных пульс-опросов (Mood Tracking). Результат: обнаружение риска выгорания у группы учителей математики за 2 недели до наступления фазы истощения и своевременное назначение супервизии.

2. *Средовые кейсы (Организационный Well-being)*. Примеры того, как изменение физического и административного пространства школы влияет на ментальное здоровье.

Кейс «Зона цифрового детокса (Offline Hub)»: Оборудование в школе комнаты с шумоподавлением и полным отсутствием Wi-Fi сигнала для микро-восстановления учителей. Результат: повышение концентрации внимания педагогов на 25% в течение рабочего дня.

Кейс «Протокол выходного дня»: Юридическое и административное закрепление в Уставе школы права педагога не отвечать на сообщения в мессенджерах после 19:00. Результат: снижение уровня вторичной тревожности («фомо») и нормализация сна у 70% коллектива.

3. *Коммуникативные кейсы (Peer-to-peer поддержка)*. Кейсы, основанные на субъектности и горизонтальных связях.

Кейс «Междисциплинарный менторинг»: Создание пар «опытный педагог – молодой учитель», где первый делится методами саморегуляции, а второй обучает работе с новыми нейросетями. Результат: взаимное снижение техностресса и чувства изоляции.

Кейс «Группы декомпрессии (Balint groups)»: Регулярные онлайн-встречи для обсуждения трудных случаев в общении с родителями под руководством внешнего модератора. Результат: снижение показателя «деперсонализация» по методике К. Маслач [6].

Таблица 3

Типология инструментов профилактики выгорания педагогов и ожидаемые психосберегающие эффекты в реалиях 2026 года

Категория кейса	Объект воздействия	Основной инструмент (2026 г.)	Эффект для профилактики
Когнитивные	Мышление и внимание	ИИ-ассистенты, автоматизация	Снятие информационной перегрузки
Эмоциональные	Чувства и эмпатия	Группы супервизии, Well-being сервисы	Профилактика деперсонализации
Институциональные	Режим и границы	Регламенты, «право на офлайн»	Снижение тревожности за счет стабильности
Пространственные	Физическое состояние	Нейросенсорные комнаты, эргономика	Быстрое восстановление (микроотдых)

Заключение.

1. *Смена парадигмы: от «лечения» к системной антихрупкости.*

Основным теоретическим выводом является признание того, что в 2026 году профессиональное выгорание педагога перестало быть его частной проблемой. Исследование подтверждает, что эффективность профилактики напрямую зависит от перехода к экосистемному подходу. Выгорание в условиях неопределенности – это сигнал о дисбалансе в системе «человек – технология – организация». Модель поддержки эффективна только тогда, когда она встроена в институциональную среду школы как постоянный сервис, а не как разовая мера.

2. *Технологический демпфер как антидот технострессу.*

Внедрение ИИ-ассистентов и автоматизация рутинных задач (кейс технологического уровня) доказали свою значимость не только как инструменты продуктивности, но и как

средства психологической разгрузки. Снижение когнитивного шума и высвобождение времени для творческой самореализации педагога являются ключевыми факторами превенции выгорания. Сделан вывод, что в 2026 году «цифровая гигиена» и умение делегировать рутину алгоритмам становятся базовыми навыками выживания в профессии.

3. Субъектность как фундамент устойчивости.

Результаты анализа показывают, что наиболее устойчивыми к выгоранию являются педагоги с развитым Self-agency (самодетерминацией). Вывод статьи подчеркивает: современная модель поддержки должна не «опекать» учителя, а наделять его инструментами «дизайнера ресурсного состояния». Психологическая грамотность (mental health literacy) и активное владение копинг-стратегиями субъектного типа позволяют педагогу трансформировать неопределенность из угрозы в пространство для маневра и профессионального поиска.

4. Социально-институциональная стабильность как когнитивный каркас.

Одним из наиболее значимых выводов является тезис о том, что наличие предсказуемого алгоритма помощи само по себе снижает уровень тревожности в коллективе. Организационные меры (право на офлайн, зоны декомпрессии, группы супервизии) создают «символическую стабильность». В мире высокой неопределенности школа, гарантирующая системную заботу о ментальном здоровье сотрудников, становится конкурентоспособной и привлекательной для высококвалифицированных кадров.

5. Прогностическая ценность модели.

Практические кейсы, описанные в статье, подтверждают: интеграция предиктивной аналитики (мониторинг состояния через ИИ-сервисы) позволяет перехватывать симптомы выгорания на доклинических стадиях. Модель «Resilience-2026» превращает психологическую службу из «аптечки» в «превентивный щит», что в долгосрочной перспективе снижает кадровый отток и повышает общую эффективность образовательного процесса.

Таким образом, профилактика выгорания в 2026 году требует отказа от поиска универсальной «таблетки» в пользу создания гибкой, высокотехнологичной и гуманистически ориентированной среды поддержки. Успех педагога в условиях неопределенности определяется симбиозом его внутренней субъектности и внешней институциональной безопасности.

Библиографический список к главе 6

1. Водопьянова Н.Е. Выгорание – психологическая цена работы в субъект-регрессирующих цифровых средах / Н.Е. Водопьянова // Организационная психология и психология труда. – 2024. – Т. 9. №2. – С. 114–132. DOI 10.38098/ipran.opwp_2024_31_2_002. EDN BRNYQY
2. Водяха С.А. Факторная структура личности современного педагога: особенности проявления предикторов профессионального выгорания / С.А. Водяха, Ю.Е. Водяха // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15. №1. – С. 7–23. DOI 10.15293/2658-6762.2501.01. EDN BBXSNZ
3. Кугай А.И. Групповая психология и психоанализ лидерства / А.И. Кугай // Современные вызовы образования и психология формирования личности: монография. – Чебоксары: Среда, 2023. – С. 107–116.
4. Кугай А.И. Психоанализ творчества / А.И. Кугай // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 14 февр. 2025 г.) / редкол.: В.М. Гребенникова [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 35–36. EDN VWTHIU
5. Digital Life Among Teachers: From Burnout to Well-Being / [et al.] // International Technology and Education Journal. 2025. Vol. 9. No. 1. Pp. 42–58.
6. Maslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout // Journal of Occupational Behaviour. 1981. Vol. 2. Iss. 2. Pp. 99–113.
7. Trenerry B. The Role of Psychological Factors in the Successful Digital Transformation of an Organization in Reducing Burnout / B. Trenerry [et al.] // Journal of Psychology. 2026. Vol. 160. No. 2. Pp. 145–168.
8. Freudenberger H.J. Staff Burn-Out // Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30. Iss. 1. Pp. 159–165.
9. Huo M. Untangling teacher burnout: a network analysis of demands, resources, and out-of-field teaching challenges in rural China. Front Public Health. 2025 Aug 20;13:1633952. doi: 10.3389/fpubh.2025.1633952. PMID: 40910044; PMCID: PMC12405290. EDN OMDGPB

ГЛАВА 7

DOI 10.31483/r-153786

*Жедунова Людмила Григорьевна
Трофимова Ольга Борисовна*

ИНТЕГРАЦИЯ ТЕЛЕСНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА В ПРАКТИКЕ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация: исследование посвящено проблеме интеграции телесного и эмоционального опыта в практике оказания психологической помощи в трудной жизненной ситуации. Актуальность работы обусловлена ростом психологической нагрузки на население и необходимостью восстановления целостности переживания. В главе выявлены механизмы интеграции на различных уровнях организации психики и тела, описана динамика процесса как ритмическая волна с фазами сближения и отдаления. Разработан интегративный методологический подход, позволяющий фиксировать динамику интеграции. Результаты могут быть использованы в практике психологической помощи и подготовке специалистов.

Ключевые слова: телесный опыт, эмоциональный опыт, процесс интеграции, практика оказания психологической помощи, трудная жизненная ситуация.

Abstract: the study is devoted to the problem of integrating bodily and emotional experience in the practice of providing psychological assistance in a difficult life situation. The relevance of the work is due to the growing psychological burden on the population and the need to restore the integrity of the community. The chapter identifies the mechanisms of integration at various levels of the organization of the psyche and body, describes the dynamics of the process as a rhythmic wave with phases of rapprochement and distance. An integrative methodological approach has been developed to capture the dynamics of integration. The results can be used in the practice of psychological assistance and specialist training.

Keywords: physical experience, emotional experience, integration process, practice of psychological help, difficult life situation.

В условиях современного общества, характеризующегося интенсивной цифровизацией, экономической неопределённостью, экологической нестабильностью и повышенными требованиями к личной эффективности, проблема психологической устойчивости приобретает особую остроту. Учащение трудных жизненных ситуаций сопровождается ростом кризисных переживаний, проявляющихся в форме эмоционального выгорания, тревожных и депрессивных расстройств, а также снижения качества жизни. Согласно данным Федеральной службы государственной статистики (Росстат, 2025), за период с 2020 по 2024 год первичная заболеваемость психическими расстройствами выросла на 18%, при этом доля расстройств непсихотического характера, включая депрессивные, тревожные и стресс-обусловленные состояния – возросла на 21,5%. По результатам исследования «Национальный индекс тревожности россиян. КРОС» в 2025 году суммарный индекс тревожностей в российских регионах вырос на 7% по сравнению с 2024 годом, что свидетельствует о нарастающей психологической нагрузке на население.

Одним из ключевых факторов в деструктивной динамике, препятствующих адаптации, является диссоциативный процесс между телесными ощущениями, эмоциональным переживанием и когнитивными интерпретациями. Данное явление приводит к фрагментации субъективного опыта: человек может осознавать проблему на уровне мышления, но не чувствовать её телесно, либо, напротив, испытывать выраженные соматические симптомы без доступа к их эмоциональному значению. Подобная дезинтеграция переживания снижает способность к рефлексии и затрудняет формирование адаптивных стратегий, что особенно

критично в контексте кризисных состояний. В этих условиях возрастает потребность в психологической помощи, ориентированной не столько на симптоматику, сколько на восстановление целостности переживания – интеграции разных компонентов опыта.

Несмотря на рост интереса к телесно-ориентированным и процессуальным подходам в современной психотерапии, механизмы интеграции телесного и эмоционального опыта остаются недостаточно изученными. Отсутствуют системные методики, позволяющие фиксировать динамику процесса интеграции, а также недостаточно разработаны практические рекомендации для специалистов, работающих с клиентами с данным феноменом в трудных жизненных ситуациях. В этой связи становится актуальной разработка теоретико-методологической базы, позволяющей не только описывать, но и диагностировать, а также поддерживать процессы интеграции в практике психологического сопровождения.

Целью настоящего исследования является выявление механизмов интеграции телесного и эмоционального опыта в практике оказания психологической помощи в трудной жизненной ситуации.

Исследование проводилось в специализированном центре психологической помощи, осуществляющем комплексное сопровождение клиентов в кризисных ситуациях. Эмпирическая база исследования сформирована на основе работы с группой женщин в возрасте 35–55 лет, находящихся в трудной жизненной ситуации и получающих психологическую поддержку в связи с трудной жизненной ситуацией в течение 6–18 месяцев.

Трудная жизненная ситуация предстаёт как значимый момент жизни человека, характеризующийся нарушением привычного хода событий, дестабилизацией психологической устойчивости и необходимостью адаптации к новым условиям существования [10]. *Телесный опыт* мы определяем как совокупность ощущений, восприятий и переживаний, связанных с собственным телом, его функциями, положением в пространстве и взаимодействии с окружающим миром. Это включает в себя следующие компоненты: схема тела (базовая репрезентация телесного опыта, которая даёт основу для дифференциации телесных представлений и переживаний [5]), образ тела (динамической ментальной репрезентации телесного «Я», включающей не только ощущения, но и когнитивные компоненты – представления о своём теле, его размерах, внешности – по Джозефу Д. Лихтенбергу [5]) и субъективная картина жизненного пути (телесный опыт интегрируется в неё как значимое событие, влияя на смысловую структуру жизни личности [2]) *А эмоциональный опыт* – как целостное образование, интегрирующее различные типы психических структур и временные слои. Это совокупность не только отдельных эмоциональных переживаний, но и система знаний, представлений, воспоминаний, связанных с эмоциями, которая формируется в процессе жизни и взаимодействии с миром. Эмоциональный опыт включает в себя эмоциональные явления различной модальности, которые человек переживает и рефлексивирует в актуальном времени, и связан с эмоциональной памятью. Эмоциональный опыт играет ключевую роль в формировании отношений, поведения, самопонимания механизмов эмоциональной регуляции [1]. Телесный опыт и эмоциональный опыт, находясь в тесной взаимосвязи, участвуя в сложном процессе интеграции и внося свой уникальный взгляд в формирование целостного восприятия реальности, являют нам субъективную картину переживаний.

Для выявления и описания механизмов интеграции телесно-эмоционального опыта и методов работы в практике психологической помощи потребовался детальный анализ теоретических моделей, который показал, что каждая из рассмотренных парадигм раскрывает отдельный аспект феномена интеграции телесно-эмоционального опыта и существует необходимость синтеза теоретических положений нейрофизиологии, психоанализа, телесно-ориентированного и процессуального подходов, феноменолого-экзистенциальной психологии, диалогической и системно-экологической парадигм. Для изучения механизмов и динамики интеграции в нашей работе был предложен интегративный методологический подход, отвечающий требованиям многоуровневости, процессуальности, субъектности, рефлексивности и практической применимости.

В ходе исследования выявлен комплекс взаимосвязанных механизмов интеграции, действующих на разных уровнях организации психики и тела.

Нейрофизиологический уровень.

1. Механизм соматической маркировки (по А. Дамасио).

Суть механизма заключается в том, что мозг связывает конкретные телесные реакции (изменения в работе сердца, дыхания, мышечного тонуса, висцеральных органов) с эмоциональными переживаниями и их последствиями в прошлом.

2. Механизм нейропластичности.

Суть механизма в том, что телесные ощущения и эмоциональные переживания встраиваются в нейронные сети мозга, а целенаправленная практика приводит к структурно-функциональным изменениям – так субъективный опыт обретает материальную основу

3. Механизм интероцептивной осознанности.

Суть данного механизма в том, что интероцептивная осознанность связывает внутренние телесные сигналы с сознательным восприятием и эмоциями – превращая физиологические процессы в осмысленный субъективный опыт.

Психоаналитический и телесно-ориентированный уровни.

4. Механизм символической репрезентации.

Механизм символической репрезентации раскрывает принцип опосредованного выражения бессознательных процессов через телесные симптомы и образы. Телесные симптомы как символы неосознаваемых конфликтов.

5. Механизм телесно-эмоционального резонанса.

Механизм телесно-эмоционального резонанса раскрывает принцип взаимной обусловленности телесных паттернов и эмоциональных состояний: мышечные зажимы выступают как материальная фиксация вытесненных переживаний, а их разблокировка запускает процесс высвобождения подавленных эмоций.

6. Механизм биоэнергетического заземления.

Биоэнергетическое заземление создаёт устойчивую связь между телом и психикой через восстановление телесной опоры и регуляцию энергетического потока. Это позволяет превратить разрозненные телесные ощущения и эмоции в целостный, сбалансированный опыт.

7. Механизм психогенеза (по Ф. Александру).

Механизм психогенеза в концепции Ф. Александра раскрывает принципы взаимообусловленности психических и соматических процессов – как эмоциональные состояния формируют телесные реакции, а хроническое напряжение в теле, в свою очередь, поддерживает и усиливает эмоциональное неблагополучие.

Процессуальный уровень

8. Механизм первичного и вторичного процесса (по А. Минделлу):

Механизм опирается на представление о потоке переживаний как динамической системе, где осознаваемые (первичные) и вытесненные (вторичные) элементы взаимно влияют друг на друга. Интеграция достигается через постепенное включение всех компонентов опыта в сознание.

9. Механизм «сновидящего тела».

Механизм опирается на идею неразделимости телесного и психического: тело не просто «реагирует» на эмоции – оно говорит на языке симптомов, жестов, ощущений, используя ту же символику, что и сновидения.

10. Механизм циклической динамики.

Этот механизм описывает поэтапный, повторяющийся процесс интеграции, где каждый цикл выводит осознание на новый уровень. В его основе – идея постепенного углубления понимания телесно-эмоционального опыта через последовательные фазы: от первичной активации до устойчивой стабилизации.

Феноменолого-экзистенциальный уровень.

11. Механизм феноменологической данности.

Суть механизма – в обращении к живому переживанию тела как первичного источника знания о себе, где каждое ощущение несёт уникальный субъективный смысл.

12. Механизм экзистенциальной исполненности (по А. Лэнгле).

Механизм заключается в системном соединении телесных ощущений и эмоциональных переживаний через процесс смыслообразования, благодаря которому человек: перестаёт быть пассивным «носителем» симптомов, обретает субъектную позицию в отношении собственного опыта, превращает телесно-эмоциональные проявления в ресурс личностного развития.

13. Механизм временной интеграции.

Механизм временной интеграции раскрывает принцип согласования прошлого, настоящего и будущего в едином потоке субъективного опыта. Суть механизма – в переводе телесно-эмоционального опыта из режима «застревания прошлым/будущем» в режим «присутствия сейчас».

Диалогический уровень

14. Механизм диалогического со-бытия (по М. Бахтину).

Суть механизма заключается в том, что смысл переживания – в том числе телесно-эмоционального – формируется не в замкнутом внутреннем пространстве, а в процессе живого взаимодействия «Я - Ты». Интеграция опыта превращается из индивидуальной работы в со-творчество в диалоге.

15. Механизм нарративной интеграции (по Ф. Е. Василюку).

Основой данного механизма является движение от хаоса к осмысленному повествованию. В работе этого механизма чрезвычайно важна роль специалиста как соавтора нарратива. Он создаёт безопасное пространство, задаёт нарративные маркеры, помогает увидеть связи между телесными симптомами и жизненными событиями, поддерживает создание нового нарратива с акцентом на ресурсы и альтернативные смыслы.

Системно-экологический уровень.

16. Механизм экологического резонанса (по В. И. Панову).

Данный механизм основывается на представлении о человеке как об открытой системе, непрерывно взаимодействующей с окружающей средой на разных уровнях организации. Интеграция происходит через согласование внутренних процессов (телесных ощущений, эмоциональных состояний) с внешними ритмами и структурами (от сенсорных стимулов до социокультурных норм).

Проведенное эмпирическое исследование показало, что интеграция телесного и эмоционального опыта имеет процессуальную динамическую природу. Под динамикой мы подразумеваем ритмическую волну интеграции, которая проявляется в чередовании фаз сближения и отдаления с крайними амплитудными точками: точкой слияния и точкой диссоциации. Ритмическая волна находится в непрерывном движении под влиянием внешних факторов и внутренних ресурсов самого клиента. При этом существенно изменяется субъективная картина переживаний клиента. Каждый новый цикл не повторяет предыдущий, а происходит на качественно новом уровне, включаются новые механизмы интеграции опыта, в результате углубляется понимание процесса, расширяется спектр переживаний, повышается способность к интеграции, формируются более устойчивые связи между компонентами опыта.

В процессе интеграции телесно-эмоционального опыта на разных этапах активизируются различные интегративные механизмы, происходит постоянная перестройка системы интеграции. По результатам анализа историй клиентов выявлена индивидуальная динамика процесса интеграции телесного и эмоционального опыта с уникальным сочетанием механизмов, спецификой реагирования на интервенции, характером протекания процессов.

Таким образом, процесс интеграции телесного и эмоционального опыта представляет собой сложную, многомерную динамику, где все компоненты находятся в постоянном движении и развитии, создавая уникальную траекторию трансформации для каждого человека.

Учитывая описанные закономерности, хочется отметить следующие рекомендации к организации психологической помощи:

- требуется комплексный подход к работе с телесно-эмоциональным опытом. Желательно учитывать индивидуальные особенности клиента, специфику кризисной ситуации, характер диссоциации опыта, готовность клиента к изменениям.

- необходимо создание безопасного терапевтического пространства, сочетание различных методов и методик, поэтапную работу с различными уровнями интеграции опыта с фиксацией динамики изменений.

- разработанный методический инструментарий поможет повысить качество профессиональной подготовки специалистов, формировать профессиональные компетенции, развивать необходимые навыки, совершенствовать практические умения.

Полученные результаты исследования, реализованного в комплексном подходе, объединяющем различные теоретические парадигмы и практические методы работы, расширяют понимание механизмов интеграции телесно-эмоционального опыта, динамики процесса, что открывает новые перспективы для развития психологической науки и практики. Результаты могут быть успешно применены в различных направлениях психологической деятельности, что подчёркивает их высокую прикладную ценность.

Библиографический список к главе 7

1. Бергфельд А.Ю. Эмоциональный опыт как теоретический конструкт / А.Ю. Бергфельд // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2010. – Вып. 1 (1). – С. 39–46.
2. Василенко Т.Д. Аннотация к диссертации «Телесность и субъективная картина жизненного пути личности» / Т.Д. Василенко. – СПб., 2012. EDN QFMPRT
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 200 с.
4. Жедунова Л.Г. Феноменологическое исследование субъективного опыта переживания личностного кризиса / Л.Г. Жедунова // Ярославский педагогический вестник – 2012. – Т. II. Психолого-педагогические науки. №1 – С. 238–243. EDN PYNPVH
5. Каминская Н.А. Исследования образа физического «Я» в различных психологических школах / Н.А. Каминская, А.М. Айламазян // Национальный психологический журнал. 2015. – №3 (19). – С. 45–55. DOI 10.11621/npj.2015.0305. EDN XABVNL
6. Коган Б.М. Проблема диссоциации в психологии и психиатрии / Б.М. Коган, Т.Е. Семина // Системная психология и социология. – 2010. – Вып. 2 (1). – С. 43–52. EDN OITIBT
7. Козлов В.В. Интегративный подход в психологической практике / В.В. Козлов, В.В. Новиков // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrativnyy-podhod-v-psihologicheskoy-praktike>. EDN PYNPUN
8. Колк Бессел, ван дер. Тело помнит всё: какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают её преодолеть / Бессел ван дер Колк; пер. с англ. И. Чорнова. – М.: Эксмо, 2025. – 560 с.
9. Лэнгле А. Основы экзистенциального анализа / Альфред Лэнгле; пер. Шапкина Алла. – СПб.: Питер, 2022. – 288 с.
10. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Г. Осухова. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2007. – 288 с. EDN QXQEUF
11. Тхостов А.Ш. Психология телесности / А.Ш. Тхостов. – М.: Смысл, 2002. – 287 с. EDN QXSLJR
12. Чернов А.Ю. Диалогическое направление в качественном психологическом исследовании / А.Ю. Чернов // Вестник ВолГУ. Серия 7. – 2008. – Вып. 1 (7). – С. 106–112. EDN JSQCGX
13. Damasio A.R. The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness, 1999. 386 s.

ГЛАВА 8

DOI 10.31483/r-154089

Комарова Оксана Михайловна

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В РЕШЕНИИ СИТУАЦИОННЫХ (ЭКОНОМИЧЕСКИХ) ЗАДАЧ

Аннотация: в главе рассмотрены особенности и результативность практического применения интерактивных методов обучения в процессе обеспечения решения ситуационных экономических задач и формирования качественного образования. Предметом исследования выступает процесс использования интерактивных форм и методов обучения (интерактивной технологии) при проведении занятий по циклу экономических дисциплин. Методологическую базу исследования составляют общенаучные приемы и подходы, дополненные принципом гносеологического пессимизма и методом системно-структурированного анализа. Особое внимание автором уделено описанию преимуществ использования различных методов и форм организации занятий, реализуемых при использовании интерактивной технологии обучения для решения ситуационных экономических задач и изучения экономических дисциплин профессионального цикла. Глава может быть полезна преподавателям, методистам и иным специалистам образовательных организаций, занимающимся корректировкой образовательных программ и разработкой структуры и содержания профессиональных компетенций, учитывающих требования работодателей к современным кадрам.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, компетентностный подход, инновационные педагогическая модель, интерактивная технология обучения.

Abstract: the chapter considers the features and effectiveness of the practical application of interactive teaching methods in the process of ensuring the solution of situational economic problems and the formation of quality education. The subject of the study is the process of using interactive forms and methods of teaching (interactive technology) when conducting classes in a cycle of economic disciplines. The methodological basis of the research consists of general scientific techniques and approaches supplemented by the principle of epistemological pessimism and the method of system-structured analysis. The author pays special attention to the description of the advantages of using various methods and forms of organizing classes implemented using interactive learning technology to solve situational economic problems and study economic disciplines of the professional cycle. The chapter may be useful to teachers, methodologists and other specialists of educational organizations engaged in the adjustment of educational programs and the development of the structure and content of professional competencies that take into account the requirements of employers to modern personnel.

Keywords: system-activity approach, competence approach, innovative pedagogical model, interactive learning technology.

Действующая сегодня в Российской Федерации система образования выполняет важнейшую роль в формировании кадрового резерва, обладающего актуальными морально-этическими свойствами и предметно-профессиональными компетенциями, обеспечивающими реализацию трудовых функций в эпоху антропологических вызовов, порожденных цифровой трансформацией, когнитивной асимметрией и размыванием нормативно-ценностных оснований социального порядка. Являясь агентом социализации и трансляции культурного кода, российская система образования выполняет функцию «полигона» для опережающего развития человеческого потенциала. Это предполагает формирование у новых поколений

способности к критическому осмыслению, социальной адаптации и созидательному развитию в условиях хрупкости и нелинейности современного VUCA-мира. Данная ситуация актуализирует необходимость междисциплинарного синтеза педагогики и психологии как фундаментальных наук, призванных не просто транслировать знания, но и формировать личностный потенциал, способный к опережающему развитию и совладанию с когнитивной сложностью современности.

Однако реализация этой задачи требует не столько экстенсивного наращивания объема передаваемой информации, сколько интенсивного развития внутренних психологических механизмов ее обработки, оценки и конвертации в осмысленное профессиональное действие, что ведет к глубинной перестройке самого образовательного процесса. Именно поэтому образовательная система перестает быть статичным институтом и, уподобляясь «животному организму», она постоянно трансформируется, преобразуя свои принципы и функции под требования современного общества» [4, с. 45].

Анализ требований современных работодателей, представляющих интересы экономических агентов цифровой экономики, свидетельствует о смещении акцентов в сторону сформированности у выпускников не только предметных знаний, но и надпрофессиональных компетенций: профессиональной мобильности, критического мышления, цифровой грамотности, способности к быстрому обновлению навыков и осознанному восприятию реальности. Подобный запрос со стороны экономики знаменует собой сдвиг образовательной парадигмы в сторону психолого-педагогического проектирования, где ключевой задачей становится не столько инструментальное научение, сколько возвращение субъектности, рефлексивности и психологической готовности личности к деятельности в условиях неопределенности. Детализация требований к уровню профессиональной подготовки кадров эпохи цифровой экономической и технологической трансформации [5, с. 1], актуализирует проблему поиска внутренних резервов повышения качества образования, где ключевую роль играет не столько содержание, сколько технология его освоения.

Обеспечение такого рода опережающей подготовки кадров требует переосмысления самой категории качества образования через призму психолого-педагогического знания, где акцент смещается с объема усвоенной информации на интегральные свойства личности – ее когнитивный, мотивационный и ценностно-смысловой потенциал.

Рассмотрение феномена «качественно новое образование» сквозь призму квалитологии (философии качества) и принципа динамизма требует учета как методологических подходов к определению данной категории, так и уровня педагогической системы, на котором производится оценка. Качественно новое современное образование направлено на развитие социально и профессионально значимых свойств личности: интеллектуальных и творческих способностей, познавательного и культурного потенциала, рефлексивной самоорганизации, обеспечивающих успешную самореализацию в профессии (в выбранной профессиональной сфере). При этом важно подчеркнуть, что формирование базовых, элементарных умений эффективно осуществляется в рамках традиционных моделей обучения, доказавших свою фундаментальность и эффективность. Однако для развития сложных профессиональных компетенций, функциональных умений и метапредметных навыков требуется обращение к интерактивным и инновационным педагогическим моделям, интегрирующим интермодальный и интеграционный подходы [6, с. 258], проблемное обучение и диалоговые компоненты. Данные модели позволяют активизировать проектное мышление, формировать готовность к самостоятельной практико-ориентированной исследовательской деятельности и практическому применению современных технологий.

Таким образом, качественно новое образование сегодня представляет собой синтез фундаментального знания и развитой системы интеллектуальных, творческих и рефлексивных способностей, позволяющих выпускнику эффективно действовать как в профессиональной

сфере, так и в широком спектре жизненных ситуаций. Реализация этой модели требует от преподавателя работы в высокопродуктивном режиме, основанном на владении инновационными подходами, цифровыми инструментами, личностно-ориентированными методиками и, в частности, интерактивными технологиями обучения. Ключевым условием становится умение проектировать образовательный процесс, ориентируясь на достижение заданных результатов и осуществляя многоуровневый, интегрированный контроль качества обучения.

Следовательно, формирование качественно нового образования связано с усилением дифференциации основных подходов и правил к обеспечению объективности образовательных результатов и сменой интеллектуальных принципов и установок к процессу организации образовательной деятельности. Концептуальной основой управления качеством современного вузовского образования становится процессный подход, рассматривающий образование как целенаправленный процесс формирования профессиональных компетенций, надпрофессиональных навыков, креативного мышления и способностей к саморазвитию. Повышению эффективности этого процесса способствует интеграция как классических (стандартных), так и инновационных технологий обучения, среди которых особое место занимают интерактивные, позволяющие придать образовательному процессу практико-ориентированный и, что принципиально важно, личностно-ориентированный характер [1, с. 5].

Интерактивная технология обучения представляет собой особую организацию познавательной деятельности, основанную на диалоговых формах взаимодействия всех участников образовательного процесса в психологически комфортной среде. Её сущность заключается в выстраивании устойчивых коммуникативных связей не только по линии «преподаватель – обучающийся», но и в горизонтальной плоскости, т.е. в горизонтально-фасилитарном взаимодействии «обучающийся – обучающийся» [6, с. 14], что создает условия для коллективного продуцирования знания.

С психолого-педагогической точки зрения такая организация образовательного пространства превращает его в зону ближайшего развития (по Л.С. Выготскому), где механизмы социальной фасилитации и групповой динамики запускают процессы интериоризации профессиональных норм и ценностей, что является важнейшим условием формирования устойчивых поведенческих паттернов будущего экономиста.

Целевая направленность данной технологии состоит в максимальном вовлечении студентов в процесс формирования рефлексивных умений и проектирования будущей профессиональной деятельности. Образовательный процесс строится таким образом, чтобы инициировать развитие компетенций социального взаимодействия, аргументированной коммуникации и активизировать коллективную познавательно-исследовательскую деятельность. С психолого-педагогической точки зрения, интерактивное обучение способствует интериоризации профессиональных норм и ценностей через механизмы идентификации, групповой рефлексии и совместного смыслообразования.

Применение интерактивных технологий в подготовке специалистов экономического профиля создает благоприятные условия для отработки навыков решения ключевых экономических проблем современности. Реализация ситуационных задач позволяет обучающимся погрузиться в контекст реальных или имитационных экономических обстоятельств развития современного постиндустриального общества, понять закономерности явлений в их взаимосвязи и взаимообусловленности, учитывая влияние объективных экономических законов и субъективных факторов. Метод активного ситуационного анализа способствует осмыслению особенностей причин возникновения экономических трудностей и поиску путей их преодоления.

В процессе преподавания экономических дисциплин интерактивное обучение может быть реализовано через многообразие методов и форм организации (проведения) занятий. Игровая

форма направлена на воспроизведение и освоение реальных практических ситуаций, способствуя развитию поведенческой гибкости. Дискуссионные формы (ситуационный анализ, кейс-метод, групповая дискуссия, дебаты, диспуты, конференции и круглые столы) ориентированы на развитие критического мышления, информационной культуры и навыков командного взаимодействия в ходе выработки сложных экономических решений. Творческие формы (мозговой штурм, построение схем, графиков и диаграмм, подготовка докладов-презентаций) значительно активизируют самостоятельную познавательную деятельность, инициативность, продуктивность мышления, а также творческий подход к решению важнейших профессиональных задач. Эвристические формы (проведение мини-исследований, подготовка к олимпиадам и конкурсам, творческие задания) способствуют раскрытию личностного потенциала и формированию экономически значимых качеств. Использование прогнозистических и проектировочных форм интерактивного обучения, таких как разработка финансового проекта, компьютерное моделирование экономической ситуации, конструирование экономических моделей, инсценировки экономических преступлений и т. п., способствует развитию стратегического мышления и способности предвидеть последствия принимаемых решений. Наиболее эффективным в обучении экономическим дисциплинам, на наш взгляд, является синтез дискуссионных методов и ситуационного анализа при решении проблемных задач.

Рассмотрим реализацию указанных форм на конкретных примерах из практики преподавания экономических дисциплин, а также каким образом междисциплинарный синтез педагогических стратегий и психологических знаний о развитии личности реализуется на практике через конкретные интерактивные формы, каждая из которых обладает специфическим психотерапевтическим и развивающим потенциалом.

Пример реализации дискуссионной формы и кейс-метода.

При изучении темы «Анализ финансового состояния предприятия» (дисциплина «Финансовый менеджмент») студентам предлагается кейс «Ситуация на грани банкротства». Обучающиеся получают реальную (или максимально приближенную к реальности) финансовую отчетность компании, столкнувшейся с кризисом ликвидности. Задача группы – не просто рассчитать коэффициенты, но и идентифицировать проблемные зоны, а затем в ходе групповой дискуссии предложить антикризисную стратегию. Психолого-педагогический эффект данного метода заключается в формировании «чувства ответственности» за принимаемые решения: студенты понимают, что ошибочный расчет коэффициента или неверная интерпретация тренда в реальной практике могут привести к убыткам или увольнениям. Дискуссия обостряет когнитивный диссонанс, когда сталкиваются разные точки зрения на одну проблему, что вынуждает студентов пересматривать собственные умозаключения и искать консенсус.

Пример реализации игровой формы.

В рамках дисциплины «Налоги и налогообложение» проводится деловая игра «Налоговая проверка». Группа делится на две команды: «налогоплательщики» (представители бизнеса) и «инспекторы» (представители ФНС). «Бизнес» получает вводные о финансовых операциях за квартал и должен составить декларацию, минимизируя налоги легальными способами. «Инспекторы» получают задание найти ошибки и потенциально опасные схемы. В процессе игры участники не только осваивают нормативную базу, но и проживают психологический сценарий профессионального взаимодействия: учатся аргументированно отстаивать позицию, справляться с давлением оппонентов и соблюдать профессионально-этические нормы делового общения. Это позволяет перевести абстрактные нормативные знания в плоскость личностных смыслов и ценностей, формируя основы профессиональной идентичности и этики через рефлексию собственных эмоциональных состояний и стратегий поведения. По

окончанию игры обязательным элементом является рефлексия: студенты анализируют свои эмоциональные состояния и стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Пример реализации творческой (эвристической) формы.

При изучении макроэкономики применяется метод мозгового штурма для решения задачи «Снижение инфляции и безработицы: поиск баланса». Студентам предлагается представить себя группой экспертов при Центральном банке, которым за ограниченное время (15–20 минут) необходимо сгенерировать максимальное количество мер монетарной и фискальной политики для стабилизации экономики. На первом этапе (генерация идей) запрещена критика, что создает психологически безопасную среду и позволяет проявиться даже самым «смелым» и нестандартным предложениям. На втором этапе (анализ) группа критически оценивает каждую идею, отсеивая нереалистичные и выбирая наиболее эффективные. Данный метод развивает дивергентное мышление, способность к быстрому переключению и формирует толерантность к неопределенности, так как в экономике редко существует единственно верное решение. При этом развитие дивергентного мышления, как способности к опережающему отражению действительности и поиску нестандартных решений невозможно без активизации правополушарных стратегий мышления, что достигается через внедрение творческих и эвристических форм, создающих психологически безопасную среду для проявления когнитивной гибкости и отказа от стереотипных мыслительных ходов.

Пример реализации проектной формы.

В ходе изучения дисциплины «Инвестиционный анализ» студенты выполняют проект «Разработка бизнес-плана стартапа». Это долгосрочное задание (на семестр), выполняемое в малых группах. Студенты проходят все этапы: от генерации идеи и анализа рынка до построения финансовой модели и расчета показателей эффективности (NPV, IRR). Защита проекта проходит в формате презентации перед «инвесторами» (роль которых могут играть приглашенные практики или сам преподаватель). Психологическая ценность данной формы заключается в формировании субъектной позиции: студент перестает быть пассивным получателем знаний и превращается в автора, несущего ответственность за конечный продукт. Проектная деятельность также способствует развитию навыков тайм-менеджмента, распределения ролей в команде и рефлексии собственных дефицитов (каких именно знаний и умений не хватило для качественной проработки раздела).

Таким образом, внедрение этих и подобных методов позволяет не просто «отработать навык», а создать условия для глубокой личностной включенности студента в образовательный процесс. Наиболее эффективным, на наш взгляд, является синтез дискуссионных методов и ситуационного анализа при решении проблемных задач, дополненный элементами проектной и игровой деятельности.

Современный образовательный процесс немислим без интеграции интерактивных методов и цифровых технологий. Применение телекоммуникационных средств и компьютерного моделирования позволяет визуализировать проблемные ситуации, повысить наглядность и, как следствие, интенсифицировать познавательную деятельность, экономя время на активизацию внимания и формирование готовности к обоснованному выбору в конкретных экономических условиях.

Применение интерактивной технологии при решении ситуационных задач дает преподавателю возможность конструировать проблемные ситуации, опираясь на межпредметные связи и метапредметный подход [10, с. 112]. Основное преимущество и образовательная ценность данного подхода заключаются в формировании у студентов четкого понимания логики решения профессиональных задач. Педагог получает возможность выбора рациональных форм, методов и приемов организации учебного процесса, максимально раскрывающих индивидуальные способности и личностные особенности студентов, что создает устойчивую

познавательную мотивацию и повышает эффективность подготовки специалистов. Кроме того, данная технология позволяет реализовать все структурные элементы образовательной программы и сформировать универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные, коммуникативные).

С методической точки зрения, ценность интерактивного обучения заключается в формировании комплекса универсальных учебных действий» [2, с. 4], обеспечивающих повышение уровня функциональной грамотности и развития навыков самоорганизации своей будущей профессиональной деятельности. Методологическая значимость выражается в обеспечении всесторонних связей между всеми участниками образовательного процесса и возможности формирования сразу нескольких когнитивных (т.е. функциональных, познавательных и технологических), поведенческих (т.е. личностных и этических) компетенций.

Опираясь на практический опыт, следует отметить высокий потенциал интерактивной технологии для внедрения элементов электронного обучения и цифровых инструментов (мультимедийные презентации, электронные пособия, электронной информационно-образовательной системы Moodle, LMS, Сетевого сервиса Padlet, электронных систем и платформ онлайн-тестирования, такие как Kahoot, ProProfs, онлайн-сервиса для создания форм обратной связи, онлайн-тестирований и опросов, т.е. Google Forms). Это отвечает актуальным запросам времени и расширяет границы образовательной среды. При этом, с психолого-педагогической точки зрения, цифровизация обучения выступает не самоцелью, а мощным катализатором, позволяющим задействовать глубинные механизмы визуального восприятия и непроизвольного внимания, что при грамотном педагогическом сопровождении способствует более прочному закреплению учебной информации в долговременной памяти и формированию устойчивых нейронных связей.

Еще одним достоинством технологии «Интерактивного обучения решению ситуационных (экономических) задач» с практической точки зрения, является возможность использования нетрадиционных форм проведения практических занятий: работы с кейс-стадиями, проектно-аналитических работ, обзорных лабораторных практикумов, онлайн-конференций, Quiz-опросов, учебных деловых игр, создание творческих проектов, тематические контрольные работы.

Психолого-педагогическая и воспитательная ценность интерактивного обучения решению ситуационных (экономических) задач раскрывается в формировании целого комплекса личностных новообразований:

- ответственности как интегративного качества личности, проявляющегося в осознании последствий принимаемых практико-ориентированных решений;
- эмоциональной устойчивости и толерантности к неопределенности, формируемых в процессе групповой работы над сложными, неоднозначными ситуациями;
- самостоятельности и критичности мышления в процессе поиска истины и верифицированного решения экономических проблем;
- духовно-нравственной модели профессионального поведения как результата интериоризации профессиональных этических норм;
- положительной мотивации и ценностного отношения к профессии, развития механизмов самопознания и профессиональной идентичности.

Таким образом, становится очевидным, что эффективность подготовки кадров для экономики будущего напрямую зависит от глубины психолого-педагогического проектирования образовательной среды. Интерактивные методы обучения, будучи инструментом такого проектирования, превращают педагогику и психологию из вспомогательных дисциплин в ведущие науки, определяющие стратегии опережающего развития человеческого потенциала и, как следствие, всего современного общества.

Эффективность ресурсного обеспечения интерактивного обучения заключается:

1) в активной интеграции современных мультимедийных и интернет-технологий в ткань учебного процесса;

2) в развитии познавательной мотивации и социальной компетентности студентов экономического профиля;

3) в обеспечении междисциплинарного синтеза экономических знаний, что придает учебной деятельности содержательную глубину и разноплановость;

4) в целенаправленном развитии когнитивных, креативных и организационно-деятельностных качеств обучающихся;

5) в использовании потенциала глобального цифрового пространства для удовлетворения образовательных потребностей и профессионального саморазвития студентов, образовательных потребностей и интересов студентов экономических специальностей.

Таким образом, использование интерактивных методов обучения в сочетании с цифровым инструментарием качественно повышает уровень визуального восприятия и осмысления учебного материала [8, с. 128], позволяя фокусироваться на ключевых моментах. Применение этих методов в преподавании экономических дисциплин способствует декомпозиции сложных проблемных ситуаций, вовлекая в их анализ всех участников образовательного процесса. Использование информационно-коммуникационных и интерактивных технологий является не только требованием нормативных документов (например, Письмом Министерства просвещения РФ от 12.10.2020 г. № ГД-1736/03 «О рекомендациях по использованию информационных технологий»), но и методически обоснованным инструментом, позволяющим повысить уровень усвоения информации, сформировать общекультурные и профессиональные компетенции [7, с.75], развить гибкость, самостоятельность, творческую инициативу и ответственность. В целом, применение интерактивных методов в решении ситуационных задач формирует благоприятную психологическую среду, характеризующуюся взаимопониманием, партнерством и осознанной рефлексией целей, что способствует включению студентов в инновационную деятельность [3, с. 225].

В условиях цифровизации экономики перспективы использования интерактивной технологии в решении ситуационных экономических задач связаны с переосмыслением роли педагога как фасилитатора и тьютора [9, с. 70], в разработке им системы дифференцированных открытых заданий, а также в алгоритмизации и формализации процесса обучения поиску решений. Данная трансформация роли педагога от транслятора знаний к фасилитатору и тьютору знаменует собой реализацию стратегии опережающего развития, базирующуюся на междисциплинарном синтезе. В этой парадигме именно психолого-педагогическая наука становится тем фундаментом, который позволяет не просто реагировать на вызовы цифровой экономики, но и формировать личность, способную эти вызовы предвидеть и творчески преобразовывать.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что основные тенденции эволюции российской системы образования сопряжены с реализацией современных дидактических принципов воспитывающего и развивающего обучения, отражающих специфику компонентов образовательного процесса и логику их взаимосвязи. Ключевым вектором становится реализация качественно нового подхода к управлению процессом формирования профессиональных компетенций и системы универсальных учебных действий, где интерактивные технологии выступают в роли психолого-педагогического механизма, обеспечивающего переход от знанцевой парадигмы к парадигме развития личности.

Библиографический список к главе 8

1. Роль интерактивных технологий в образовательном процессе / И.Е. Барабина, О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова [и др.] // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2019. – №5 (39). – С. 5–10. EDN POEMQB

2. Быстрова Н.В. Интерактивные методы обучения в экономической подготовке студентов вуза / Н.В. Быстрова, С.А. Цыплакова, К.К. Соколова // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. – 2019. – №2 (33). – С.14–19. EDN MQMZMX
3. Ваганова О.И. Реализация инновационной образовательной среды вуза / О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова, М.А. Карпова // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2019. – Т. 8. №2(27). – С. 225–227. DOI 10.26140/anip-2019-0802-0053. EDN IQJJIU
4. Васильев Н.С. Создание обновленной системы образования с учетом инфраструктуры цифровой экономики / Н.С. Васильев, О.М. Комарова // *Высокие технологии и инновации в науке: сборник избранных статей Международной научной конференции (29 марта 2020 г., Санкт-Петербург)* / под ред. О.М. Комаровой, Н.С. Васильева. – СПб.: Изд-во ГНИИ «Нацразвитие», 2020. – С. 45–48. EDN EVGLME
5. Климова Ю.О. Анализ соответствия уровня компетенций выпускников ИТ-специальностей требованиям работодателей / Ю.О. Климова // *Вопросы территориального развития*. – 2021. – Т. 9. №1. – С. 1–18. DOI 10.15838/tdi.2021.1.56.5. EDN VZKEYP
6. Формирование коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы в рамках горизонтально-фасилитарного взаимодействия / Е.И. Лаптева, Е.Б. Быстрой, З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова // *Вестник Мининского университета*. – 2022. – Т. 10. №3 (40). – С. 5–28.
7. Мусиенко С.О. Применение интерактивного обучения в изучении экономических дисциплин / С.О. Мусиенко // *Высшее образование в России*. – 2018. – Т. 27. №8–9. – С. 73–79. DOI 10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-73-79. EDN UYXKIJ
8. Панасюк В.П. Качество образования: инновационные тенденции и управление: монография / под ред. В.П. Панасюк, Н.В. Третьякова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 201 с. EDN YSMZHF
9. Темрокова А.Х. Инновационные образовательные технологии в условиях цифровизации / А.Х. Темрокова, А.Т. Чегирова // *Научные известия*. – 2019. – №14. – С. 68–70. EDN OWIUDE
10. Шаповал Ю.Р. Метапредметность в образовании. Актуальность и перспективы / Ю.Р. Шаповал // *Вестник науки и образования*. – 2019. – Ч. 1. №3. – С. 112–116.

ГЛАВА 9

DOI 10.31483/r-153351

Кугай Александр Иванович

ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ АСПЕКТОВ В ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКОВ

Аннотация: в среде преподавателей иностранных языков наблюдается скрытое, но устойчивое сопротивление выходу за пределы чисто лингвистического аспекта и переходу от фрагментарного изложения культурных фактов к системному культурологическому подходу. В главе анализируются исторические и социальные причины такого сопротивления в образовательных системах Соединенных Штатов, Франции и Ирландии. Автором излагаются принципы педагогики, основанной на дискурсе, которая рассматривает культуру как язык, а язык как культуру, и которая делает сам процесс высказывания средоточием культурных различий и личного выбора. Такая педагогика позволяет учителям отдавать должное разнообразию, которое они находят в целевой культуре и в культурах, присутствующих в их собственных классах, оставаясь при этом по сути и в высшей степени «языковыми» учителями.

Ключевые слова: образование, педагог, культура, иностранный язык, США, Франция, Ирландия.

Abstract: there is a hidden but persistent resistance among foreign language teachers to moving beyond a purely linguistic perspective and away from a fragmented presentation of cultural facts toward a systemic cultural approach. This chapter analyzes the historical and social roots of this resistance in the educational systems of the United States, France, and Ireland. It outlines the principles of a discourse-based pedagogy that views culture as language and language as culture, and that makes the process of enunciation itself the locus of cultural difference and personal choice. Such a pedagogy allows teachers to celebrate the diversity they find in the target culture and in the cultures present in their own classrooms while remaining fundamentally and fundamentally «language» teachers.

Keywords: education, teacher, culture, foreign language, USA, France, Ireland.

В последние десятилетия вышло немало работ, посвященных связи между языком и культурой в изучении языка [8; 9; 16; 20], преподаватели иностранных языков по всему миру снова вынуждены уделять больше внимания культуре на своих языковых занятиях. Не то чтобы иностранные языки когда-либо преподавались в культурном вакууме, но, с недавним притоком иммигрантов на родине и мгновенным электронным доступом к другим культурам за рубежом, педагогам настоятельно напоминают, что знание языка человека не является гарантией взаимопонимания, если в, то же время не постичь культуру этого человека [1] Однако перспектива преподавать культуру на языковых занятиях часто заставляет учителей языка задумываться над тем имеют ли они культурологическую квалификацию [2].

Преподаватели неохотно выходят за рамки языковой подготовки. Конечно, есть много причин для этого, не последняя из которых заключается в том, что преподаватели-носители языка часто не знают достаточно о целевой культуре, в то время как преподаватели-носители языка часто не знают, чего не знают их ученики, и оба чувствуют себя плохо подготовленными к преподаванию культуры тем же принципиальным способом, которым они преподают грамматику и лексику. Но, на наш взгляд, есть и другие причины, более исторического и политического характера.

Как академическая дисциплина, изучение иностранных языков традиционно связывалось с двумя областями академического исследования: филологией и лингвистикой. В лингвистике исследования в области изучения и преподавания языков в основном интересовались когнитивными, лингвистическими процессами усвоения второго языка, а не социальными аспектами усвоения других культурных установок. Академия рассматривает свои функции как когнитивные, свой продукт как эпистемологический или связанный со знаниями.

В отличие от улиц и кафе, которые являются площадками для приобретения условного, не поддающегося обобщению опыта, школы (от греческого *schole* = досуг, обсуждение) изначально рассматриваются как места, где у человека есть досуг, чтобы поговорить и обобщить опыт посредством разговора. Жизненный опыт, такой как знание языка или проживание некоторого времени в целевой культуре, имеет академическое значение только в том случае, если он приводит к избытку «языковых» или письменных знаний, полученных в ходе обучения в таких академически санкционированных областях, как лингвистика, социология, антропология, история. Академические знания основаны на их предполагаемой универсальной значимости: знания, которые передаются в классах, должны быть применимы в другом месте, поскольку они рассматриваются как «истинное» отражение состояния мира, они не рассматриваются как составляющие самого этого знания. Таким образом, преподаватели языка, как и другие ученые, были обучены рассматривать язык как беспроблемный, даже когда они пытаются преподавать язык в качестве опытного, аутентичного общения на коммуникативных языковых занятиях.

В рамках этого позитивистского взгляда на обучение гораздо легче передавать стабильные продукты знаний, санкционированные властью, чем переменные процессы обучения. Отсюда склонность преподавателей иностранных языков рассматривать язык как национальную сущность, носителей языка как иностранных граждан (например, французский, на котором говорят в Квебеке, рассматривается как всего лишь вариант «настоящего» французского, на котором говорят французы-французы во Франции), а культуру также в основном в национальных терминах.

С другой стороны, преподаватели английского языка полагают, что английский язык, в силу своего особого международного статуса, будучи свободным от влияния той или иной культуры, является носителем различных культурных значений, поскольку является языком международного общения. Отсюда, мы имеем отличия между австралийским, английским, индийским, американским английским диалектом, отражающим культурное различие. Соответственно, иностранный язык преподавателями иностранный язык преподается безотносительно к его региональной, этнической, возрастной и половой привязки. Особые проблемы возникают у преподавателей ESL (English as Second Language), обучающихся английскому языку людей, для которых английский язык не является родным.

Мультикультурализм, особенно в практике принятия чужих культур, может привести к усилению страха перед релятивизмом. Некомпетентность в сфере межкультурной коммуникации может порождать конфликты между педагогом и обучающимися [4; 8; 13], может мешать беспристрастной доставке и получению знаний, за которые они отвечают.

Рассмотрим, как три различные образовательные системы решали проблему преподавания языка и культуры в школах.

Язык и культура в Соединенных Штатах.

Культура в Соединенных Штатах все чаще означает принадлежность к меньшинству, отличающемуся своей этнической принадлежностью, расой, религией, полом или сексуальными предпочтениями. Анекдот послужит иллюстрацией. «Какова ваша культура?» – спросил афроамериканский 15-летний мальчик двух датских туристов, которых он подслушал, говорящих на датском языке друг с другом на улице в Сан-Франциско. Видя на лицах

датчанок недоумение, он терпеливо объяснил: «Видите ли, я черный. Это моя культура. А какая у вас культура?» Они рассмеялись и ответили, что приехали из Дании.

Этот анекдот показывает частую путаницу в понятии культуры среди американской молодежи. В Соединенных Штатах культура традиционно рассматривалась не в национальных терминах, как это часто рассматривается в Европе, а в основном как характеристика небелых, неанглоговорящих или неговорящих по-английски американцев. Как писал Фишман в 1966 году: «В то время как Соединенные Штаты родились, росли и достигли зрелости в течение двух столетий, в течение которых национализм достиг непревзойденных высот в западной истории, и хотя часть американской истории может быть правильно понята только с точки зрения реакций на европейский национализм, миллионы иммигрантов в США оставались в основном равнодушными к националистическим настроениям или идеологиям. Этническая принадлежность традиционного, партикуляристского и неидеологического характера – а не национализм в его резких и символически разработанных проявлениях – была общим правилом» [7, 27] Белые европейцы-американцы часто спешат заявить, что не существует такой вещи, как американская культура, а есть только множество культур, которые живут на территории США.

Преподавание культурных различий одновременно является исключительно американо-американским, поскольку оно читает этнические, расовые, социально-экономические различия, которые можно обнаружить в большинстве школ этой страны иммиграции; однако это также совершенно неамериканское, поскольку противоречит основополагающему кредо образовательного равенства, согласно которому любой человек, «независимо от этнической принадлежности, расы, пола или вероисповедания», имеет право бороться за возможности, предоставляемые системой государственных школ.

Американская государственная школа справилась с разнообразием религий, приняв светскую версию христианства в отношении школьного календаря и школьной «молитвы», и рассматривая разнообразие вероисповеданий, убеждений и ценностей как множество плюралистических «мнений». Она справилась с разнообразием рас и этнической принадлежности, рассматривая различные обычаи, ритуалы, одежду и еду как множество «экзотических» вариаций принципиально согласованного американского образа жизни. Культурные исследования различных видов – исследования чикано, афроамериканские исследования, женские исследования, исследования геев и лесбиянок, исследования коренных американцев – и их соответствующие учителя просто добавлены к существующей учебной программе. Мирно или нет, они сосуществуют в учебном шведском столе, который характеризует американское образование. Но потребитель должен превратить этот шведский стол в связанное меню. Учителя не моделируют между собой интеграцию, которую они хотят, чтобы достигли их ученики.

Можно смело сказать, что толерантность к религиозному и культурному разнообразию является образом жизни в Соединенных Штатах... пока основным образом жизни является образ жизни белой, мужской, среднего класса Америки. Изучение иностранных языков и экзотических культур тех, кто на них говорит, рассматривается в той же ориенталистской перспективе. Это может только повысить качество американской жизни, а также конкурентоспособность США на международном рынке, пока это не ставит под вопрос превосходство этого образа жизни и этой экономической системы.

Таким образом, несмотря на весь интерес и риторику о важности культуры в преподавании языка, любая релятивизация языка и культуры преподавателями иностранных языков будет рассматриваться как угроза американскому образованию. Стоит отметить, что это самое утверждение будет дезавуировано большинством американских преподавателей иностранных языков, которые твердо верят, что Соединенные Штаты являются свободным и плюралистическим обществом.

Язык и культура во Франции.

Преподавание культуры на языковых занятиях никогда полностью не отсутствовало во французских государственных образовательных рекомендациях, но только недавно оно было официально признано. Впервые в 1987 году одна из трех целей, заявленных для преподавания иностранных языков на уровне средней школы, была прямо названа «enrichissement culturel» (культурное обогащение). Причин столь поздней легитимации культуры в языковых программах много.

Первая связана с общественными предрассудками и общим этноцентризмом, который Франция разделяет с другими странами. Как учебный предмет во французской образовательной системе иностранные языки имеют особый статус из-за множества предвзятых идей, окружающих их изучение. Поскольку каждый говорит по крайней мере на одном языке, своем родном языке, и поскольку этот язык усваивается без усилий, люди склонны считать, что изучение языка является легким и культурно непроблемным, если изучать его в раннем возрасте, например, в школе. Более того, поскольку носители языка, как правило, не знают об исторических, географических, социальных, экономических, традиционных или повседневных контекстах, в которых они живут, или имеют об этих культурных контекстах только неявные знания, они не чувствуют необходимости преподавать культуру явно. Таким образом, хотя язык и культура рассматриваются как составляющие идентичности страны, преподавание ее языка рассматривается как абсолютно необходимое, в то время как преподавание ее (неявной) культуры рассматривается как неостребованная роскошь.

Этот этноцентрический уклон, конечно, усиливается тем фактом, что во Франции, в отличие от Соединенных Штатов, есть «Academie Francaise», которая действует как официальный куратор ее национального языка. Соответственно, среди преподавателей французского языка (которые в конце концов являются «fonctionnaires d'Etat» или государственными служащими) широко распространено мнение, что преподавание французского как родного языка вытеснило все региональные и местные языки и культуры, и что Франция, таким образом, является моноязычной (и монокультурной) страной.

Помимо этих стереотипных аспектов общественного мнения, есть и вторая причина отсутствия интереса к преподаванию культуры, которая связана с ограничениями школьного образования и его целями социального равенства. Поскольку по крайней мере один иностранный язык является обязательным для всех учащихся, обучающихся во французской школьной системе, обучение иностранным языкам, особенно в случае английского языка, стало массовым образованием: большие классы, всего три часа обучения в неделю, «программы», которые нужно завершить, масштабное тестирование, которое нужно провести. Желание быть справедливым и не наказывать учеников из менее образованных семей побуждает преподавателей иностранных языков преподавать только те языковые факты, которые можно справедливо и объективно восстановить на тестах, а не элементы культуры, которые требуют большей интерпретации, отсюда и более высокое общее образование.

Третья причина сопротивления преподаванию культуры связана с характером подготовки учителей французского языка. Во Франции, возможно, даже больше, чем в Соединенных Штатах, существует острое понимание дисциплинарных границ и пределов законных полномочий и компетенции. Официальные руководящие принципы преподавания английского языка во французских школах содержат впечатляющее количество области знаний, из которых преподаватели языка могут и должны черпать: история, география, экономика, естественные и социальные науки, технологии и те области, которые охватывают литературу и искусство. Столкнувшись с таким списком, преподаватели американского языка просто были бы обеспокоены отсутствием у них собственных культурных знаний и чувствовали бы себя лично неадекватными. Преподаватели французского языка, напротив, больше обеспокоены своей предполагаемой самонадеянностью и академической нелегитимностью, когда

нарушают законные границы, отделяющие их от коллег по истории, экономике, географии, которые могут претендовать на большую дисциплинарную компетентность, чем они имеют в преподавании культуры. В то время как лингвистическая/литературная подготовка дает преподавателям языка право преподавать язык и наделяет их необходимой свободой и полномочиями для выполнения их образовательной миссии, преподавание культуры может рассматриваться как угроза их дисциплинарной целостности и ограничение их свободы, если в их классы заглянет «генеральный инспектор».

Четвертая причина избегания преподавания культуры сама по себе является культурной. Государственное образование во Франции исторически является светским ('laïque'). 'Laïcité' французских государственных школ является одной из величайших гордостей Французской республики со времен Революции 1789 года. Стремясь сохранить школы свободными от религиозной и политической пропаганды и позволяя обсуждать «идеи», а не «мнения» в четырех стенах класса, Французское национальное образование приложило большие усилия, чтобы положить конец идеологическим баталиям, характерным для дореволюционных времен, и сделать всех учеников «братскими» и равными перед знаниями. Больше всего французские учителя боятся возврата к культурному конфликту и инакомыслию на языковых занятиях.

Эти традиционные аспекты французского образования, которые частично связаны с благороднейшими республиканскими целями свободы, равенства и братства, в настоящее время, конечно, ставятся под сомнение из-за присутствия в одном классе детей французского и иммигрантского происхождения, а также из-за языкового и культурного смешения, которое можно обнаружить в современном французском обществе.

Язык и культура в Ирландии.

Ирландская позиция в отношении культурного разнообразия, безусловно, сильно отличается от позиции в Соединенных Штатах или во Франции. Ирландия – страна не иммиграции, а эмиграции. Не имея необходимости бороться с иммигрантским населением, можно было бы разумно ожидать, что школьная система даст ирландским детям экспортируемые навыки, которые помогут им совершить переход в новые миры. Однако этого в значительной степени не произошло. Например, отсутствие обязательного обучения иностранным языкам, отсутствие разнообразия в преподаваемых языках, продолжающееся противодействие раннему изучению языка и культуры являются красноречивыми признаками этого неосознанного отсутствия обеспечения. Действительно, даже несмотря на то, что проблема разнообразия и культурного плюрализма вот-вот станет реальной в ирландском обществе с прогрессом мирных переговоров, то, что поражает стороннего наблюдателя, – это однородность и конфессиональная природа ирландской образовательной системы [19].

Долгое время школы были либо католическими, либо протестантскими, и сектантство процветало. Никакой «третьей культуры» не предвиделось до позднего появления школ другого типа, интересно названных «многоконфессиональными», а не неконфессиональный и, как утверждается, подвергающийся дискриминации со стороны государственных органов образования.

Особое положение и влияние церквей в ирландском образовании имеют исторические корни. Во времена британского правления именно католическая церковь взяла на себя инициативу по обучению ирландцев. После обретения независимости с созданием Ирландского свободного государства в 1922 году церковь сохранила эту власть, пользуется ею по сей день и решительно сопротивляется недавним попыткам ее ограничения. Девять из десяти школ второго уровня принадлежат католическим религиозным общинам и контролируются ими. Влияние церкви на образование, воплощенное в выражении «католический этос», проявляется в основном в идеологических терминах. Линч объясняет, что «отношения церкви и

государства в ирландских школах представляют собой форму компромисса. В обмен на ее капиталовложения в школы и ее молчаливое сотрудничество в продвижении капиталистической культуры государственные менеджеры предоставляют церкви право распространять свои собственные догмы и ритуалы во всех школах» [15, с. 131] В результате государство не устанавливает правила относительно религиозного образования, за исключением того, что религия должна преподаваться. Таким образом, внутри ирландской образовательной системы поддерживается культурная (т. е. религиозная) однородность. Если на сцене появляется другой этос, как это было в случае с исламской школой, вместо того, чтобы изменить существующую систему для приспособления к отличающейся культуре, инициируется мягкая форма апартеида. Школы с другими культурными ценностями могут оставаться на периферии, тем самым гарантируя, что культура большинства останется невосприимчивой к иностранным влияниям, которые считаются носителями опасных идеологических «микробов». Более того, та же форма маргинализации или сегрегации существует в отношении групп, находящихся за пределами основного русла, таких как путешественники или инвалиды.

Как и в Соединенных Штатах и во Франции, такое сопротивление переменам происходит во имя социального равенства и справедливости. В отсутствие устоявшегося богатства культурный капитал в форме образовательных документов стал активом, на котором ирландский средний класс построил свою власть. В свою очередь, националистическая форма образования, которую он продвигает, в своей двойной форме религии и языка, призвана «освободить» людей от социальных различий, таких как класс, путем предоставления каждому доступа к среднему классу. Однако вопрос освобождения ставится на уровне народа или даже государства, а не на уровне отдельного человека. Основное предположение заключается в том, что все ирландские граждане разделяют общее наследие и общие ценности, завоеванные у британского колонизатора. В этом контексте неудивительно, что преподаватели языка неохотно принимают на вооружение культурную повестку дня, основанную на критическом мышлении и культурной осведомленности. Свободная от культуры, инструментальная концепция преподавания языка гораздо безопаснее.

Что касается преподавания языка и культуры, то три образовательные системы, несмотря на их глубокие различия, имеют трагический парадокс: их главная задача – это национальная и социальная повестка дня, главная миссия которой – установить общую основу равенства и справедливости для всех граждан. Однако эти же национальные системы теперь часто призваны обслуживать общественные потребности, которые требуют не только языковых навыков, но и межкультурного понимания. Демократическое решение, по-видимому, до сих пор в каждой стране заключалось в сопоставлении нескольких культур, этнических групп, религий, что эссенциализирует групповые характеристики, сохраняя при этом доминирующую национальную идеологию нетронутой, поскольку она остается невидимой и не обсуждается.

Таким образом, несмотря на успехи, достигнутые в ходе исследований во многих соответствующих областях прикладной лингвистики, преподавание языка по-прежнему основывается на относительно узкой концепции как языка, так и культуры. Язык продолжает преподаваться как фиксированная система формальных структур и универсальных речевых функций, нейтральный канал передачи культурных фактов. Культура включается только в той мере, в которой она укрепляет и обогащает, а не в той степени, в которой она ставит под сомнение традиционные границы себя и другого. На практике учителя обучают языку и культуре или культуре в языке, но не языку как культуре.

Обучение языку посредством дискурса и воображения.

Отличительной особенностью образовательной программы изучения языка, является ее практическая направленность, как единство знания и воплощения, осознание и опыт. Это распознавание границы между знакомым и незнакомым и фактическое пересечение этой границы. Преподаватели языка должны обучать языку кухонных рецептов и языку поэм, языку

как средству общения и как способу представления, они должны сосредоточиться на сообщении и на форме высказываний. Но больше всего, за чьими-то словами, они должны научить своих учеников распознавать как культурный голос социально доминирующей группы, так и уникальный голос конкретного человека.

Ученые, выступающие за эту педагогическую задачу, придерживаются взгляда на язык как на дискурс, [2; 5; 13] который основывается на знаниях, полученных из социологии и образовательной и антропологической лингвистики [6] По их мнению, слова, которые произносят люди, относятся как к конкретному правдоподобному миру, так и представляют позицию и авторитет говорящего или дискурсивного сообщества по отношению к этому миру. Их цель в 90-х годах – поместить субъект в центр обучения. Обратите внимание, что эта цель отличается от цели преподавателей иностранных языков в 80-х годах, которые призывали «сосредоточить обучение вокруг учащегося» [10] или «сосредоточить внимание на учащемся» [17] Обучение, ориентированное на учащегося, подтверждало учащегося в педагогике, слишком ориентированной на учителя. Ситуативное обучение, напротив, подтверждает субъективную перспективу и точку зрения в слишком объективистской, позитивистской педагогике.

Субъект здесь – это высказывающий субъект, «автор» своих собственных высказываний, а не игрок фиксированной, стабильной роли в образовательной игре. Высказывающие субъекты осуществляют выбор и ответственность в использовании слов, даже если то, что они намеревались сказать, остается несколько неуловимым, потому что язык всегда говорит и больше, и меньше того, что он означает. Как замечает Тибо «Выбор относится к вероятностной (а не детерминированной) природе всего создания социального смысла» [18, с. 147] Выбирая говорить так, а не иначе, даже первокурсник иностранного языка принимает культурное решение, потому что он/она адаптирует свой язык к воспринимаемым потребностям ситуации. Эта подгонка текста под требования контекста и это формирование контекста посредством ожиданий, вызванных текстом, и есть то, что мы называем «культурой». Это в высшей степени диалогический процесс совместного конструирования смысла.

Каковы предпосылки, с помощью которых учащиеся могут собирать, анализировать и интерпретировать культурные предпосылки говорящих и писателей, лежащие в основе текстов, которые они создают. Эти предпосылки формируют сети личных и культурных «представлений», посредством которых люди воспринимают и осознают реальность. Представления создаются и увековечиваются или изменяются посредством языка, и они являются составной частью личной, групповой и национальной идентичности. Как недавно заявил Марк Джонсон: «Мы гораздо более социально устроены, гораздо более исторически расположены и гораздо более изменчивы, чем допускает объективизм. «Я» определяется не только его биологическим строением как физического организма, но также его целями, его межличностными отношениями, его культурными традициями, его институциональными обязательствами и его историческим контекстом. В этом развивающемся контексте оно должно выработать свою идентичность» [11, с. 149–150].

Заключение.

Поскольку этот контекст не только меняется, но и далек от однородности, а зачастую даже пронизан противоречиями, представления могут меняться и меняются. Действительно, такие слова, как «национальная» или «личная» идентичность, обманчивы. Личности и нации являются средоточием множественных, часто противоречивых идентичностей, которые выходят на первый план по-разному в разное время. Как замечает Юлия Кристева: «Станным образом, чужак обитает в нас: он – скрытое лицо нашей идентичности, пространство, которое разрушает наше жилище, время, где понимание и сочувствие барахтаются. Признавая его в себе, мы спасаемся от ненависти к нему в других» [9; 14].

Библиографический список к главе 9

1. Кугай А.И. Восток и Запад: самоутверждение личности в культурах «Обретения и сохранения лица» и «Невзирая на лица» / А.И. Кугай // Евразийский юридический журнал. – 2025. – №2. – С. 541–546. EDN WAVVXC
2. Кугай А.И. О терпимости: аргументы Локка / А.И. Кугай // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 19 янв. 2023 г.). – Чебоксары: Среда, 2023. EDN SIXCTZ
3. Кугай А.И. Религиозные права человека и демократическое государство / А.И. Кугай // Векторы социально-экономического развития России: современные вызовы и возможности: монография. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 160–169. DOI 10.31483/r-109894. EDN TYGZMP
4. Carter R., McCarthy M. *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman, 1994.
5. Candlin C. Introduction. In R. Carter and M. McCarthy *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London: Longman, 1994.
6. Fishman J. *Language Loyalty in the United States*. The Hague: Mouton, 1966 P. 27.
7. Graff G. (1994). *Beyond the Culture Wars: How Teaching Conflict Can Revitalize American Education*. New York: W.W. Norton.
8. Galloway V. Towards a cultural reading of authentic texts. In H. Byrnes (ed.) *Languages for Multicultural World in Transition*. Lincolnwood, IL: National Textbook, 1992. Pp. 87–123.
9. Harrison B. (ed.) (1990). *Culture and the Language Classroom (ELT Documents, 132)*. British Council: Modern English Publications.
10. Holec H. Learner-centered communicative language teaching: Needs analysis revisited. *Studies in Second Language Acquisition* 1980, 3 (1). Pp. 26–33.
11. Johnson M. *Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics*. Chicago: University of Chicago Press, 1993. P. 150.
12. Kramsch C. *Context and Culture in Language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
13. Kramsch C. Culture in language learning: A view from the United States. In K. de Boot, R. Ginsberg, C. Kramsch (eds) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Oxford: Oxford University Press. 1993. Pp. 217–240.
14. Kristeva J. *Etrangers à nous-mêmes*. Paris: Gallimard, 1988 P. 9.
15. Lynch K. *The Hidden Curriculum*. London: The Falmer Press, 1989. P. 131.
16. Valdes J. (ed.) (1986). *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Tarone E., Yule G. *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
18. Thibault P.J. *Social Semiotics as Praxis: Text, Social Meaning Making, and Nabokov's Ada*. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1991. P. 147.
19. Vaniscotte F. *70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation*. Paris: Hatier, 1989.
20. Zarate G. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette. 1993.

ГЛАВА 10

DOI 10.31483/r-153457

Костенко Елена Геннадьевна

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО СПОРТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Аннотация: в главе рассматривается математическая подготовка обучающихся спортивных высших учебных заведений как значимый педагогический фактор формирования профессионального и интеллектуального потенциала личности в условиях современного общества. Обоснована роль математических дисциплин в развитии аналитического мышления, исследовательских умений и способности к принятию обоснованных решений в профессиональной деятельности специалистов физической культуры и спорта. Показано, что практико-ориентированная модель математической подготовки способствует интеграции педагогического, научного и прикладного компонентов образования. Материалы главы могут быть использованы при проектировании образовательных программ и развитии теории профессионального образования.

Ключевые слова: математическая подготовка, высшее спортивное образование, педагогика, профессиональный потенциал, аналитические компетенции, практико-ориентированное обучение, формирование личности.

Abstract: this chapter examines the mathematical training of students at higher education institutions specializing in sports as a significant pedagogical factor in the development of an individual's professional and intellectual potential in the context of modern society. The role of mathematical disciplines in the development of analytical thinking, research skills and the ability to make informed decisions in the professional activities of physical education and sports specialists is substantiated. It is shown that a practice-oriented model of mathematical training facilitates the integration of pedagogical, scientific, and applied components of education. The chapter's materials can be used in the design of educational programs and the development of professional education theory.

Keywords: mathematical training, higher sports education, pedagogy, professional potential, analytical competencies, practice-oriented learning, personality development.

Педагогика высшего образования и формирование потенциала современного общества

Современное общество характеризуется ускорением социальных, технологических и профессиональных трансформаций, что объективно повышает требования к системе высшего образования как ключевому институту формирования человеческого потенциала. В педагогике высшей школы всё большее внимание уделяется не только передаче знаний, но и развитию у обучающихся универсальных и профессиональных компетенций, обеспечивающих их способность к адаптации, саморазвитию и эффективной профессиональной деятельности.

Потенциал личности в педагогическом смысле рассматривается как совокупность интеллектуальных, когнитивных, ценностных и деятельностных характеристик, формируемых в процессе обучения и воспитания. В этом контексте высшее образование выступает не только как средство профессиональной подготовки, но и как механизм формирования аналитического, критического и системного мышления, востребованных в условиях цифровизации и роста объёма информации.

Особое место в данной системе занимает подготовка специалистов в сфере физической культуры и спорта. Традиционно данная область ассоциируется с практико-двигательной деятельностью, однако современная спортивная практика демонстрирует возрастающую роль научного анализа, цифровых технологий и доказательных подходов. Это объективно актуализирует проблему расширения интеллектуальной и аналитической составляющей профессиональной подготовки будущих специалистов спортивного профиля.

Современная педагогика рассматривает высшее образование как системообразующий фактор формирования человеческого и профессионального потенциала общества. В условиях перехода к экономике знаний возрастает значимость не только предметных знаний, но и универсальных интеллектуальных умений, обеспечивающих способность специалиста к анализу, прогнозированию и принятию обоснованных решений. В этой связи особую роль приобретает математическая подготовка как инструмент формирования аналитического и критического мышления обучающихся.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++) ориентируют образовательные программы по направлениям подготовки в сфере физической культуры и спорта на формирование универсальных компетенций, связанных с анализом информации, использованием цифровых технологий и научных методов познания. Однако анализ практики реализации образовательных программ показывает, что данные компетенции зачастую формируются фрагментарно, без опоры на системную математическую подготовку.

Следует отметить, что требования к формированию универсальных и профессиональных компетенций закреплены в действующих федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям подготовки, связанным с физической культурой и спортом (ФГОС ВО 3++ по направлениям 49.03.01 «Физическая культура», 49.03.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)», 49.03.04 «Спорт»). В частности, стандарты предусматривают формирование универсальных компетенций, связанных с анализом информации, использованием цифровых технологий и научных методов познания, что объективно требует опоры на математическую и статистическую подготовку обучающихся (ФГОС ВО 3++, утв. приказами Минобрнауки РФ).

Типичной педагогической ситуацией в спортивных вузах является затруднение студентов при анализе результатов функционального и педагогического контроля. Так, при обработке данных тестирования физической подготовленности обучающиеся испытывают трудности в интерпретации динамики показателей, выявлении закономерностей и обосновании выводов. Это свидетельствует о недостаточном уровне сформированности аналитических умений, напрямую связанных с математической культурой личности.

Математическая подготовка как компонент профессионального потенциала специалиста спорта

Математическая подготовка в системе высшего образования традиционно рассматривается как фундамент формирования логического и аналитического мышления. Для специалистов в сфере физической культуры и спорта её значение долгое время недооценивалось, что отражалось в ограниченном присутствии математических дисциплин в образовательных программах или их отнесении к вариативной части.

Между тем профессиональная деятельность тренера, преподавателя физической культуры, специалиста по спортивной подготовке и спортивного менеджера в современных условиях предполагает регулярную работу с количественными данными. К таким данным относятся показатели физической подготовленности, параметры тренировочной нагрузки, результаты тестирования, соревновательные показатели и данные мониторинга функционального состояния спортсменов.

Отсутствие системной математической подготовки приводит к формированию у выпускников фрагментарных умений, не обеспечивающих полноценную интерпретацию получаемых данных. В педагогическом аспекте это снижает уровень профессионального потенциала личности, ограничивает возможности научно обоснованного принятия решений и препятствует развитию исследовательской культуры.

Математическая подготовка в системе профессионального образования выполняет не только инструментальную, но и мировоззренческую функцию. Она формирует у обучающихся целостное представление о закономерностях процессов, развивает умение работать с количественной информацией и способствует формированию научного стиля мышления. В сфере физической культуры и спорта данное обстоятельство приобретает особую актуальность в связи с широким внедрением цифровых средств мониторинга тренировочного процесса.

Профессиональные стандарты специалистов в области физической культуры и спорта предусматривают владение методами оценки эффективности профессиональной деятельности, анализа результатов педагогического воздействия и планирования тренировочных нагрузок. Практика показывает, что без базовых знаний математической статистики и элементов прикладной математики данные требования реализуются формально.

Анализ профессиональных стандартов в сфере физической культуры и спорта показывает, что в трудовых функциях специалистов закреплены требования к анализу результатов профессиональной деятельности, оценке эффективности тренировочного процесса и принятию обоснованных решений (Профессиональный стандарт «Специалист в области физической культуры и спорта», утв. приказом Минтруда России). Реализация данных требований невозможна без владения методами математической обработки данных, элементами статистического анализа и навыками интерпретации количественных показателей.

В качестве практического кейса можно рассмотреть ситуацию планирования тренировочного микроцикла на основе данных мониторинга функционального состояния спортсменов. При отсутствии у тренера навыков математической обработки данных результаты измерений используются интуитивно, без выявления тенденций и корреляций. Это снижает научную обоснованность принимаемых решений и эффективность тренировочного процесса в целом.

Аналитические и исследовательские компетенции в структуре подготовки специалистов физической культуры и спорта

Компетентностный подход, реализуемый в системе высшего образования, предполагает формирование у обучающихся способности применять знания в профессиональных ситуациях. В структуре подготовки специалистов физической культуры и спорта особую значимость приобретают аналитические и исследовательские компетенции.

Аналитические компетенции включают умения:

- анализировать количественные показатели;
- выявлять закономерности и тенденции;
- интерпретировать результаты педагогического и функционального контроля;
- использовать статистические методы для оценки эффективности тренировочного процесса.

Исследовательские компетенции связаны с умением планировать и проводить педагогические и прикладные исследования, обрабатывать экспериментальные данные и представлять результаты в научной форме. Формирование данных компетенций невозможно без целенаправленного освоения математических и статистических методов.

Таким образом, математическая подготовка выступает не вспомогательным, а структурообразующим элементом профессионального потенциала специалиста спортивного профиля.

Аналитические компетенции являются интегративным компонентом профессиональной готовности специалиста физической культуры и спорта. Они включают способность к сбору, анализу, интерпретации и обобщению количественных данных, полученных в ходе педагогического, медицинского и функционального контроля. Формирование данных компетенций невозможно без системного освоения математических методов.

Результаты анализа выпускных квалификационных работ студентов спортивных вузов показывают, что наибольшие затруднения вызывают разделы, связанные с обработкой экспериментальных данных и статистическим анализом результатов. Это указывает на необходимость целенаправленного формирования аналитических умений в процессе математической подготовки, ориентированной на профессиональные задачи будущей деятельности.

Следовательно, формирование аналитических компетенций специалистов физической культуры и спорта должно рассматриваться как целенаправленный педагогический процесс, соответствующий требованиям ФГОС ВО и профессиональных стандартов, а математическая подготовка – как его методологическая основа (ФГОС ВО 3++; Профессиональный стандарт «Специалист в области физической культуры и спорта»).

Статистический анализ практики математической подготовки в спортивных вузах

Анализ образовательных программ спортивных вузов России показывает, что математическая подготовка реализуется неравномерно. В значительной части программ математические дисциплины либо отсутствуют, либо включены в вариативную часть, что приводит к отсутствию единого уровня аналитической подготовки выпускников.

По результатам обобщённого анализа открытых учебных планов установлено, что:

- около 30–40% программ включают математические дисциплины в обязательную часть;
- 40–50% программ реализуют их в вариативном формате;
- в остальных случаях математическая подготовка носит фрагментарный характер.

Данная ситуация противоречит современным требованиям к профессиональной деятельности специалистов спорта и снижает потенциал высшего спортивного образования как фактора развития общества.

С учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов целесообразно рассматривать математические дисциплины как обязательный элемент базовой части образовательных программ спортивных вузов, обеспечивающий достижение планируемых результатов обучения и формирование профессионального потенциала выпускников (ФГОС ВО 3++; Профстандарты Минтруда РФ).

Практико-ориентированная модель математической подготовки

Практико-ориентированная модель математической подготовки предполагает интеграцию математических знаний с профессиональными задачами будущей деятельности выпускника. В отличие от традиционного теоретического подхода, данная модель ориентирована на освоение прикладных методов анализа данных.

Ключевые принципы модели:

- профессиональная направленность содержания;
- сокращение лекционного компонента;
- доминирование практических и расчетно-аналитических заданий;
- использование реальных и условно-профессиональных данных;
- междисциплинарная интеграция.

Таблица 1

Соотношение видов учебной деятельности в практико-ориентированной модели

Вид занятий	Доля, %
Лекции	20
Практические занятия	50
Самостоятельная работа	30

Практико-ориентированная модель математической подготовки предполагает отказ от абстрактного изложения материала в пользу решения задач, моделирующих реальные ситуации профессиональной деятельности. В рамках данной модели математические понятия и методы осваиваются через их применение к анализу тренировочных нагрузок, результатов тестирования и динамики спортивной формы.

Содержательная схема практико-ориентированной модели включает следующие этапы:

- освоение базовых математических понятий в прикладном контексте;
- решение профессионально ориентированных задач;
- анализ кейсов из спортивной практики;
- рефлексия и интерпретация полученных результатов.

Таблица 2

Практико-ориентированная модель формирования аналитических компетенций

Компонент	Содержание	Методы обучения	Результат
Когнитивный	Математические знания	Практические знания	Аналитическое мышление
Деятельностный	Анализ данных	Кейсы	Профессиональные умения

*Педагогический потенциал математической подготовки
в формировании личности*

Математическая подготовка оказывает влияние не только на профессиональные умения, но и на развитие личностных качеств обучающихся. К числу таких качеств относятся:

- способность к логическому и критическому мышлению;
- ответственность при принятии решений;
- умение работать с информацией;
- готовность к научному поиску и самообразованию.

В педагогическом контексте математические дисциплины способствуют формированию интеллектуальной культуры личности, что соответствует стратегическим задачам высшего образования в формировании потенциала современного общества.

Математические дисциплины обладают высоким педагогическим потенциалом, поскольку способствуют формированию интеллектуальной культуры личности, ответственности за принимаемые решения и готовности к научному анализу профессиональной деятельности. Их включение в базовую часть образовательных программ по направлениям подготовки в сфере физической культуры и спорта соответствует стратегическим задачам развития высшего образования и требованиям профессионального сообщества.

*Место математической подготовки
в педагогике формирования потенциала общества*

Педагогика как наука формирования потенциала современного общества рассматривает образование как механизм развития интеллектуального ресурса страны. В этом контексте математическая подготовка специалистов спортивного профиля приобретает социально значимый характер, обеспечивая подготовку специалистов, способных использовать научно обоснованные подходы в профессиональной деятельности.

Интеграция математических дисциплин в обязательную часть образовательных программ спортивных вузов способствует:

- повышению качества профессиональной подготовки;
- развитию научного мышления;
- укреплению связи образования, науки и практики;

– формированию конкурентоспособных специалистов.

С позиции педагогики как науки формирования потенциала современного общества математическая подготовка специалистов спортивной отрасли приобретает системный и социально значимый характер. Она обеспечивает подготовку кадров, способных применять научно обоснованные подходы в профессиональной деятельности, участвовать в инновационных процессах и способствовать развитию отрасли физической культуры и спорта.

*Цифровизация спортивного образования
как фактор актуализации математической подготовки*

Цифровизация высшего спортивного образования является устойчивой тенденцией, обусловленной развитием информационных технологий, расширением возможностей объективного контроля тренировочного процесса и ростом требований к научной обоснованности профессиональной деятельности специалистов физической культуры и спорта. В образовательной и спортивной практике все шире применяются цифровые платформы мониторинга физического состояния, автоматизированные системы анализа тренировочных нагрузок, а также программные продукты для обработки биомеханических и физиологических данных спортсменов.

К числу наиболее распространённых цифровых инструментов относятся системы мониторинга тренировочных нагрузок, основанные на показателях частоты сердечных сокращений, вариабельности сердечного ритма, объёма и интенсивности двигательной активности, а также программные комплексы видеоанализа и биомеханического моделирования движений. Использование данных технологий предполагает работу с массивами количественной информации, проведение сравнительного анализа, выявление динамики показателей и интерпретацию статистических данных.

Вместе с тем результаты педагогических наблюдений и анализа образовательной практики свидетельствуют о том, что при недостаточном уровне математической подготовки обучающихся цифровые средства используются фрагментарно и интуитивно, без должной аналитической интерпретации получаемых данных. В ряде случаев цифровизация сводится к формальному накоплению показателей, не трансформируясь в инструмент принятия педагогически и научно обоснованных решений.

С педагогической точки зрения цифровая трансформация образовательного процесса актуализирует необходимость формирования у будущих специалистов аналитических компетенций, основанных на владении математическими и статистическими методами. Данное положение согласуется с требованиями ФГОС ВО 3++, предусматривающими формирование универсальных компетенций, связанных с анализом информации, применением цифровых технологий и использованием научных методов познания, а также с профессиональными стандартами в сфере физической культуры и спорта.

Соотнесение цифровых инструментов спортивной практики
и требуемых математических умений

Цифровые инструменты спортивной практики	Требуемые математические умения
Системы мониторинга тренировочных нагрузок	Анализ динамики показателей, работа с временными рядами
Программное обеспечение для тестирования физической подготовленности	Статистическая обработка результатов, сравнение выборок
Биохимические системы видеоанализа	Математическое моделирование, анализ пропорций и траекторий
Цифровые дневники и базы данных спортсменов	Систематизация данных, корреляционный анализ
Платформы аналитики спортивной эффективности	Интерпретация статистических показателей, прогнозирование

Практико-ориентированная математическая подготовка в условиях цифровизации должна быть направлена на формирование у обучающихся устойчивых умений применять математические методы при решении профессиональных задач. Включение в образовательный процесс заданий, основанных на реальных данных цифрового мониторинга, способствует интеграции математических дисциплин с профильными учебными курсами и повышает мотивацию обучающихся к освоению аналитических инструментов.

Таким образом, цифровизация спортивного образования не только расширяет технологические возможности профессиональной деятельности, но и объективно усиливает значимость математической подготовки как обязательного элемента базовой части образовательных программ. Формирование математических и аналитических компетенций обеспечивает готовность выпускников к эффективной профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации отрасли физической культуры и спорта и соответствует стратегическим задачам развития современного образования.

Заключение

Математическая подготовка в системе высшего спортивного образования является важным педагогическим фактором формирования профессионального и интеллектуального потенциала личности. Практико-ориентированная модель обучения обеспечивает интеграцию математических знаний с профессиональной деятельностью и способствует развитию аналитических и исследовательских компетенций. Включение математических дисциплин в обязательную часть образовательных программ спортивных вузов соответствует современным задачам педагогики и требованиям общества к качеству высшего образования.

Библиографический список к главе 10

1. Бальсевич В.К. Спортивная наука и образование в условиях цифровизации / В.К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 2021. – №6. – С. 3–7.
2. Бордовская Н.В. Педагогика: учеб. пособие для вузов / Н.В. Бордовская. – М.: Питер, 2020. – 432 с.
3. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в высшей школе: теория и технологии / А.А. Вербицкий. – М.: Юрайт, 2021. – 381 с.
4. Губа В.П. Биомеханика спорта: современные подходы / В.П. Губа. – М.: Спорт, 2021. – 320 с.
5. Дубровский В.И. Медико-биологическое обеспечение спорта в условиях цифровизации / В.И. Дубровский // Спортивная медицина. – 2022. – №2. – С. 15–22.
6. Жукова Л.В. Компетентный подход в высшем профессиональном образовании / Л.В. Жукова // Высшее образование в России. – 2020. – №8–9. – С. 45–53.
7. Зеер Э.Ф. Компетентностная модель профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Си-манюк // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. №6. – С. 11–29.
8. Ильин Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2019. – 352 с.

9. Кузнецова З.М. Методы математической статистики в спортивных исследованиях / З.М. Кузнецова, Р.Ф. Ахметов // Физическая культура. – 2023. – №2. – С. 41–45.
10. Лубышева Л.И. Социальные функции физической культуры и спорта. – М.: Советский спорт, 2020. – 256 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Академия, 2019. – 304 с.
12. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В.Н. Платонов. – Киев: Олимпийская литература, 2019. – 808 с.
13. Сериков В.В. Методология педагогических исследований в высшей школе / В.В. Сериков // Педагогика. – 2021. – №3. – С. 25–33.
14. Слостёнин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов вузов / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2020. – 576 с.
15. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования / С.Д. Смирнов. – М.: Юрайт, 2022. – 412 с.
16. Федоренко В.А. Цифровые технологии мониторинга тренировочного процесса спортсменов / В.А. Федоренко, А.А. Романов // Теория и практика физической культуры. – 2022. – №9. – С. 28–33.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++) по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура: утв. приказом Минобрнауки РФ.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++) по направлению подготовки 49.03.04 Спорт: утв. приказом Минобрнауки РФ.
19. Хуторской А.В. Компетентностный подход в образовании / А.В. Хуторской. – М.: Эйдос, 2020. – 256 с.
20. Чистякова С.Н. Педагогика профессионального образования / С.Н. Чистякова. – М.: Академия, 2021. – 368 с.
21. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2019. – 320 с.
22. Профессиональный стандарт «Специалист в области физической культуры и спорта»: утв. приказом Минтруда России.

ГЛАВА 11

DOI 10.31483/r-154047

Сайганова Екатерина Геннадьевна

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация: в главе представлены результаты теоретико-эмпирического исследования психологических особенностей личности студентов, интегрирующих учебную и спортивную деятельность в условиях высшего образования. Актуальность исследования обусловлена противоречием между высокой социальной востребованностью гармонично развитых специалистов и недостаточной изученностью психологических механизмов личностного развития студентов-спортсменов в образовательной среде вуза. Цель работы – выявить и охарактеризовать психологические детерминанты, структуру и динамику личностных свойств студентов в контексте физкультурно-спортивной деятельности, определить направления оптимизации психолого-педагогического сопровождения данной категории обучающихся.

Методологическую основу составили субъектно-деятельностный подход, концепция личностного потенциала, теория копинг-поведения. Исследование реализовано посредством комплекса психодиагностических методик: опросник самоорганизации деятельности, методика диагностики дифференциальной рефлексии, шкала самодетерминации личности, опросник копинг-стратегий, методика Кейрси, проективная методика «Автопортрет». Выборка включала 140 студентов (50 спортсменов высокой квалификации, 90 студентов, не занимающихся спортом профессионально).

Установлены статистически значимые различия в структуре личностного потенциала студентов в зависимости от включенности в спортивную деятельность. Доказано, что спортсмены демонстрируют более высокие показатели самоорганизации, самодетерминации и предпочтение конструктивных копинг-стратегий. Выявлена специфика личностного профиля представителей эстетических видов спорта, характеризующаяся экстравертированностью, перфекционизмом, трудоголизмом, демонстративностью. Разработана теоретическая структурно-функциональная модель «Личностные детерминанты эффективности физкультурно-спортивной деятельности студентов». Обоснованы направления персонализации психолого-педагогического сопровождения, дифференцированные с учетом спортивной специализации и индивидуально-психологических особенностей обучающихся. Материалы главы могут быть использованы в деятельности психологических служб вузов, в системе подготовки тренерско-преподавательских кадров.

Ключевые слова: психология личности, студенты-спортсмены, личностный потенциал, самодетерминация, копинг-стратегии, физкультурно-спортивная деятельность.

Abstract: this chapter presents the results of a theoretical and empirical study of the psychological characteristics of students integrating academic and athletic activities in a higher education setting. The relevance of the study stems from the contradiction between the high social demand for well-rounded professionals and the insufficient understanding of the psychological mechanisms of student-athlete development in the university educational environment. The aim of the study is to identify and characterize the psychological determinants, structure, and dynamics of students' personal characteristics in the context of physical education and sports activities and to identify areas for optimizing psychological and pedagogical support for this category of students. The methodological framework is based on a subject-activity approach, the concept of personal potential, and the theory of coping behavior. The study was implemented using a combination of psychodiagnostic

methods: the Self-Organization of Activity Questionnaire, the Differential Reflection Diagnostic Method, the Personality Self-Determination Scale, the Coping Strategies Questionnaire, the Keirsey Method, and the «Self-Portrait» projective technique. The sample included 140 students (50 highly skilled athletes and 90 students not involved in professional sports). Statistically significant differences in the structure of students' personal potential were identified depending on their involvement in sports activities. It was shown that athletes demonstrate higher levels of self-organization, self-determination, and a preference for constructive coping strategies. Specific personality profiles of athletes practicing aesthetic sports were identified, characterized by extroversion, perfectionism, workaholism, and demonstrativeness. A theoretical structural and functional model, «Personality Determinants of the Effectiveness of Students' Physical Education and Sports Activities," was developed. Directions for personalizing psychological and pedagogical support are substantiated, differentiated based on students' sports specialization and individual psychological characteristics. The materials in this chapter can be used in the activities of university psychological services and in the training of coaches and teachers.

Keywords: *personality psychology, student-athletes, personal potential, self-determination, coping strategies, physical education and sports activities.*

Введение

Психология личности в контексте физкультурно-спортивной деятельности студентов вуза переживает этап концептуального пересмотра. Если на протяжении XX века доминировала парадигма «спорт как средство воспитания», рассматривавшая физическую культуру преимущественно как инструмент развития физических качеств и дисциплины, то современная научная ситуация характеризуется сдвигом в сторону антропоцентрической и субъектно-ориентированной парадигмы. В центре внимания оказывается личность студента-спортсмена как субъекта «двойной карьеры», вынужденного интегрировать требования двух различных по логике и содержанию деятельностей – академической и спортивной.

Актуальность исследования дополнительно акцентирована на уровне государственной политики. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года в качестве одного из приоритетных направлений определяет «создание условий для совмещения спортивной подготовки с получением образования» [14] Федеральный закон «Об образовании в РФ» (ст. 34) гарантирует обучающимся академические права на предоставление отпусков, индивидуальных учебных планов и академических прав для совмещения получения образования с профессиональной спортивной деятельностью [16] Концепция подготовки спортивного резерва в РФ до 2025 года прямо указывает на необходимость психолого-педагогического сопровождения спортсменов на этапе перехода из ДЮСШ в училища олимпийского резерва и вузы [13]

Однако, несмотря на наличие нормативной базы, её реализация сталкивается с психологическими барьерами. Спортивная деятельность требует тотальной вовлечённости, жёсткой дисциплины, терпимости к физическому дискомфорту. Образовательная деятельность – рефлексивности, академической мобильности, отсроченного результата. Личность студента-спортсмена оказывается «точкой бифуркации» этих двух систем требований. Психологическая наука призвана ответить на вопрос: при каких условиях данная бинарность становится ресурсом развития, а при каких – источником дезадаптации и внутриличностного конфликта?

Проблема личности в спорте имеет длительную историю, однако её эксплицитное оформление в качестве самостоятельной исследовательской программы произошло лишь во второй половине XX века. Анализ литературы позволяет выделить три магистральных подхода, сменявших друг друга, но в настоящее время сосуществующих в режиме дополненности.

Первый подход – личностно-типологический (диспозиционный). Его генезис восходит к исследованиям Б. Дж. Кретти, Р.Б. Кэттелла и Х.Ю. Айзенка. В рамках данного направления ставилась задача выявить устойчивый «профиль личности спортсмена», отличающий его от неспортсмена. Мета-анализы 1970–1990-х годов (Morgan, 1980; Cox, 1998) позволили зафиксировать относительно устойчивую тенденцию: спортсмены характеризуются более низким нейротизмом, более высокой экстраверсией, твёрдостью характера и нормативностью поведения. Однако к началу 2000-х годов накопились критические контраргументы. Во-первых, вариативность внутри группы спортсменов оказалась сопоставима с межгрупповыми различиями. Во-вторых, выявилась видоспецифичность: личностный профиль гимнаста, шахматиста и боксёра имеет мало общего, что ставит под сомнение само понятие «общий профиль спортсмена» [3, с. 130–143.]. В-третьих, оставался открытым вопрос о направлении каузальности: спорт формирует личность или определённый тип личности выбирает спорт?

Второй подход – субъектно-деятельностный. В отечественной психологии он ассоциируется с именами С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой и позднее Д.А. Леонтьева [10, с. 679]. Ключевой категорией здесь выступает не «набор черт», а способность личности к самоорганизации и самодетерминации. Применительно к спортивной деятельности данный подход реализован в работах Л.М. Волосниковой с соавторами [2, с. 58–60.], вводящих понятие «личностный потенциал спортсмена». Операционализация данного конструкта через показатели самоорганизации, системной рефлексии, самодетерминации и удовлетворённости жизнью позволила перевести проблему из плоскости статической диагностики в плоскость динамического ресурсного подхода. Личность понимается не как совокупность предикатов («спортсмен – тревожный или не тревожный»), а как субъект, мобилирующий внутренние ресурсы для решения деятельностных задач.

Третий подход – ресурсно-копинговый. Развиваясь в русле транзактной модели стресса Р. Лазаруса и С. Фолкман, данный подход акцентирует внимание на том, как личностные свойства опосредуют выбор стратегий совладания с экстремальными нагрузками. Е.Л. Комаровская и В.В. Маркелов [8, с. 24–27.] убедительно показали, что у студентов-спортсменов «роль свойств личности в детерминации физической подготовленности» значимо выше, чем у неспортсменов. Это парадоксальное открытие: на начальных этапах физическая подготовленность детерминирована морфофункциональными факторами, но по мере роста мастерства именно личностная регуляция становится лимитирующим фактором дальнейшего совершенствования.

В последнее десятилетие проблема личности студента-спортсмена приобретает междисциплинарное звучание. Активно разрабатываются нейропсихологические аспекты (влияние физических нагрузок на исполнительные функции мозга), акмеологические аспекты (пик спортивной карьеры и его сопряжение с профессиональным самоопределением), гендерная психология (различия в мотивации и копинг-стратегиях спортсменов и спортсменок). Всё это свидетельствует о консолидации исследовательского поля.

Несмотря на внушительный объём накопленного знания, можно идентифицировать три системных противоречия.

1. Противоречие между ресурсным и дефицитарным дискурсами. В одних исследованиях спорт предстаёт как мощный фактор развития личности, формирующий саморегуляцию, волю, стрессоустойчивость. В других – как фактор риска, провоцирующий перфекционизм, нарушения образа тела, сужение временной перспективы («жизнь до соревнований»). Оба положения эмпирически подтверждены, но отсутствует модель, объясняющая, при каких условиях реализуется тот или иной сценарий.

2. Противоречие между номотетическим и идеографическим подходами. Большинство исследований ориентировано на поиск общих закономерностей. Однако запрос практики –

это запрос на персонализацию: тренеру и психологу важно понимать не столько то, чем спортсмены отличаются от неспортсменов, сколько то, чем данный конкретный спортсмен отличается от других спортсменов.

3. Противоречие между академической и спортивной успешностью. На уровне обыденного сознания часто постулируется их гармоничный синтез. Однако исследования О.А. Казаковой [7, с. 368–384] фиксируют объективный конфликт деятельности: рост тренировочных нагрузок коррелирует со снижением успеваемости. Это ставит проблему поиска психологических компенсаторных механизмов, позволяющих минимизировать данный конфликт.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется:

- социальным заказом на подготовку конкурентоспособных специалистов, сохраняющих высокую работоспособность в условиях мультизадачности;
- недостаточной теоретической разработанностью структурной организации личностных свойств студентов-спортсменов как специфической популяции, отличной как от профессионалов спорта, так и от «среднестатистических» студентов;
- практической потребностью психологических служб вузов в научно обоснованных, валидных и экономичных диагностических и коррекционных программах для работы со спортсменами.

Результаты исследования могут быть использованы:

- 1) в деятельности психологических служб вузов при проведении скрининговых обследований студентов-спортсменов для выявления групп риска по дезадаптации и эмоциональному выгоранию;
- 2) в работе тренерско-преподавательского состава кафедр физического воспитания для построения индивидуальных траекторий сопровождения спортсменов;
- 3) в системе повышения квалификации специалистов в области спортивной психологии и педагогики спорта;
- 4) самими студентами-спортсменами для самопознания и выработки индивидуального стиля совладания со стрессом двойной карьеры.

Цель исследования – выявить и охарактеризовать психологические детерминанты, структуру и динамику личностных свойств студентов в контексте физкультурно-спортивной деятельности. Задачи: провести сравнительный анализ личностных характеристик студентов-спортсменов и студентов, не занимающихся спортом; определить специфику личностного профиля студентов различных спортивных специализаций; разработать структурно-функциональную модель личностных детерминант эффективности физкультурно-спортивной деятельности студентов.

Методы и организация исследования

Исследование проводилось на базе кафедры физической культуры Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Оно базируется на интеграции трех методологических подходов: 1) субъектно-деятельностного подхода, рассматривающего личность как субъекта активности, способного к саморазвитию и самодетерминации; 2) концепции личностного потенциала (Д.А. Леонтьев), позволяющей операционализировать ресурсные возможности личности [10, с. 679]; 3) транзактной модели копинг-поведения Р. Лазаруса и С. Фолкман.

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа в период 2023–2025 гг. На первом этапе (2023–2024) осуществлен теоретический анализ проблемы, сформирована программа эмпирического исследования. На втором этапе (2024) проведено диагностическое обследование респондентов. На третьем этапе (2025) выполнены статистическая обработка, интерпретация данных, сформулированы выводы.

Характеристика выборки. В исследовании приняли участие 140 студентов. Основную группу (спортсмены) составили 50 студентов – действующие спортсмены, имеющие

спортивную квалификацию не ниже кандидата в мастера спорта, входящие в составы сборных команд вузов. Из них 25 человек представляли циклические и скоростно-силовые виды спорта (легкая атлетика, плавание, лыжные гонки), 25 – эстетические виды спорта (художественная гимнастика, спортивная аэробика, спортивные танцы). Возраст респондентов – 18–22 года ($M = 19,8$; $SD = 1,3$), распределение по полу: 60% женщин, 40% мужчин. Группу сравнения (неспортсмены) составили 90 студентов, не занимающихся спортом профессионально и посещающих только обязательные занятия по дисциплинам физической культуры. Группы сопоставимы по полу, возрасту и курсу обучения.

Методики исследования. Для решения поставленных задач использован комплекс психодиагностических методик.

1. Опросник «Самоорганизация деятельности» (ОСД) (Е.Ю. Мандрикова) – диагностирует уровень сформированности навыков целеполагания, планирования, настойчивости, фиксации на достижении целей.

2. Опросник «Диагностика дифференциальной рефлексии» (ДДР) (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин) – позволяет оценить интроспекцию (самокопание) и системную рефлекссию, направленную на саморазвитие.

3. Шкала «Самодетерминация личности» (СДЛ) (в адаптации Е.Н. Осина) – измеряет степень автономии, осознанности жизненных выборов.

4. Шкала «Удовлетворенность жизнью» (УДЖ) (Э. Динер, адаптация Д.А. Леонтьева) – интегральный показатель субъективного благополучия.

5. Опросник «Копинг-стратегии» (Р. Лазарус, адаптация Т.Л. Крюковой) – оценивает предпочтения восьми стратегий совладающего поведения.

6. Методика Кейрси (типологический опросник) – адаптированный вариант, направленный на диагностику четырех биполярных шкал: экстраверсия – интроверсия, сенсорика – интуиция, логика – этика, рациональность – иррациональность.

7. Проективная методика «Автопортрет» (К. Махвер) – применялась для выявления неосознаваемых компонентов самовосприятия, тревожности, агрессивности, демонстративности.

Методы статистической обработки. Обработка данных осуществлялась с использованием пакета SPSS Statistics 23.0. Применялись: описательные статистики, Т-критерий Стьюдента для независимых выборок, факторный анализ (метод главных компонент с varimax-вращением), корреляционный анализ по Пирсону.

Результаты и их обсуждение

1. *Сравнительный анализ личностного потенциала: подтверждение гипотезы о качественных, а не количественных различиях.*

Первая серия анализа была направлена на верификацию гипотезы о различиях в личностном потенциале студентов с разной степенью включенности в спортивную деятельность. Результаты сравнительного анализа по четырем ключевым показателям представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей личностного потенциала студентов-спортсменов и студентов, не занимающихся спортом ($M \pm SD$; Т-критерий Стьюдента)

Показатель	Спортсмены	Неспортсмены	Т-значение	р
Самоорганизация деятельности	58,4 ± 7,2	49,6 ± 8,1	4,12	0,001
Системная рефлексия	32,1 ± 4,8	26,3 ± 5,2	3,98	0,001
Самодетерминация личности	44,7 ± 5,3	38,9 ± 6,0	3,75	0,001
Удовлетворенность жизнью	24,8 ± 3,9	22,1 ± 4,3	2,89	0,01

Полученные данные убедительно свидетельствуют: студенты-спортсмены демонстрируют более высокие показатели по всем компонентам личностного потенциала. Однако интерпретация этого факта требует осторожности. Предполагается, что было бы редуцией объяснять эти различия исключительно «воспитывающим влиянием спорта». Не менее вероятно и обратное влияние: юноши и девушки с более высоким исходным уровнем самоорганизации и рефлексии чаще делают выбор в пользу серьёзных занятий спортом и успешнее закрепляются в спортивных секциях вузов.

Принципиально важным является не столько констатация различий, сколько их качественный характер. Различия зафиксированы не по одному-двум изолированным показателям, а по всей структуре личностного потенциала. Это позволяет утверждать, что перед нами не просто аддитивная модель («спортсмен = неспортсмен + воля + рефлексия»), а системная реорганизация личности. Спорт в студенческом возрасте выступает не «добавкой» к уже сложившейся личности, а особой средой развития, формирующей специфический тип субъектности.

2. Особенности копинг-стратегий: от избегания – к принятию.

Вторая серия анализа была посвящена изучению стратегий совладающего поведения. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Предпочтение копинг-стратегий у студентов-спортсменов и студентов, не занимающихся спортом (M ; Т-критерий Стьюдента)

Копинг-стратегия	Спортсмены	Неспортсмены	Т-значение	р
Поиск социальной поддержки	7,25	9,21	2,52	0,01
Дистанцирование	7,39	9,00	2,89	0,005
Положительная оценка	6,89	11,96	5,88	0,05
Принятие	9,39	6,00	-3,85	0,003
Избегание	6,25	8,17	2,51	0,01

Обращает на себя внимание парадокс положительной оценки. Казалось бы, способность находить позитивные стороны в стрессовой ситуации – адаптивная стратегия. Однако данные исследования показывают, что спортсмены прибегают к ней реже, чем неспортсмены. Интерпретировать этот феномен можно следующим образом: в условиях жёсткой соревновательной деятельности избыточная «позитивная переоценка» может выступать формой психологической защиты, иллюзорным обесцениванием проблемы. Спортсмены, систематически сталкивающиеся с объективными, не подлежащими переинтерпретации фактами (проигрыш, невыполнение норматива, травма), формируют более реалистичный копинг-стиль, в котором доминирует стратегия принятия. «Принятие» в данном контексте – это не фатализм

и не пассивность, а когнитивное признание реальности как отправной точки для планирования дальнейших действий.

3. Специфика личностного профиля студентов эстетических видов спорта: плата за успех.

Третья серия анализа выявила неоднородность внутри самой группы спортсменов. Студенты, специализирующиеся в эстетических видах спорта (художественная гимнастика, спортивная аэробика, спортивные танцы), образуют особый личностный кластер.

Наши данные подтверждают выводы И.Н. Димуры [4, с. 59–68.] о наличии у данной категории спортсменок взаимовлияния трудоголизма и неразумных отношений с телом. Важно подчеркнуть: речь идёт не просто о высокой мотивации, а о сверхценном отношении к тренировочной деятельности и внешности. Спортивная деятельность интериоризируется настолько глубоко, что становится ядром идентичности, а попытка её ограничить (травма, окончание карьеры) переживается как угроза существованию в целом.

Особого внимания заслуживает выявленный в лонгитюдных наблюдениях феномен «адаптационного спада амбициозности» на первом курсе. Студентки, приходящие в вуз из ДЮСШ с высокими достижениями, сталкиваются с тремя стресс-факторами одновременно:

- 1) повышение требований к академической успеваемости;
- 2) смена тренера и методики подготовки;
- 3) переход из возрастной группы во взрослую, где конкуренция объективно выше.

Этот тройной стресс провоцирует кризис спортивной идентичности. Многие спортсменки впервые задаются вопросом: «Действительно ли я так хороша, как мне говорили? Стоит ли продолжать?». Психолого-педагогическое сопровождение на данном этапе должно быть направлено не только на поддержку самооценки, но и на перестройку мотивации – от внешней (похвала тренера, результат любой ценой) к внутренней (ценность самого процесса, забота о себе).

4. Структурно-функциональная модель личностных детерминант эффективности физкультурно-спортивной деятельности студентов: обоснование и развернутая характеристика.

Центральным теоретическим результатом исследования выступает разработанная нами структурно-функциональная модель. При её построении мы опирались на методологию педагогического моделирования, согласно которой модель должна включать целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный блоки. Однако, в отличие от классических педагогических моделей, ориентированных на внешнее управление развитием личности, наша модель имеет субъектно-ориентированный характер: она описывает не столько систему педагогических воздействий, сколько внутреннюю, психологическую архитектуру личностных ресурсов, которые субъект (студент-спортсмен) мобилизует для достижения эффективности в двойной карьере.

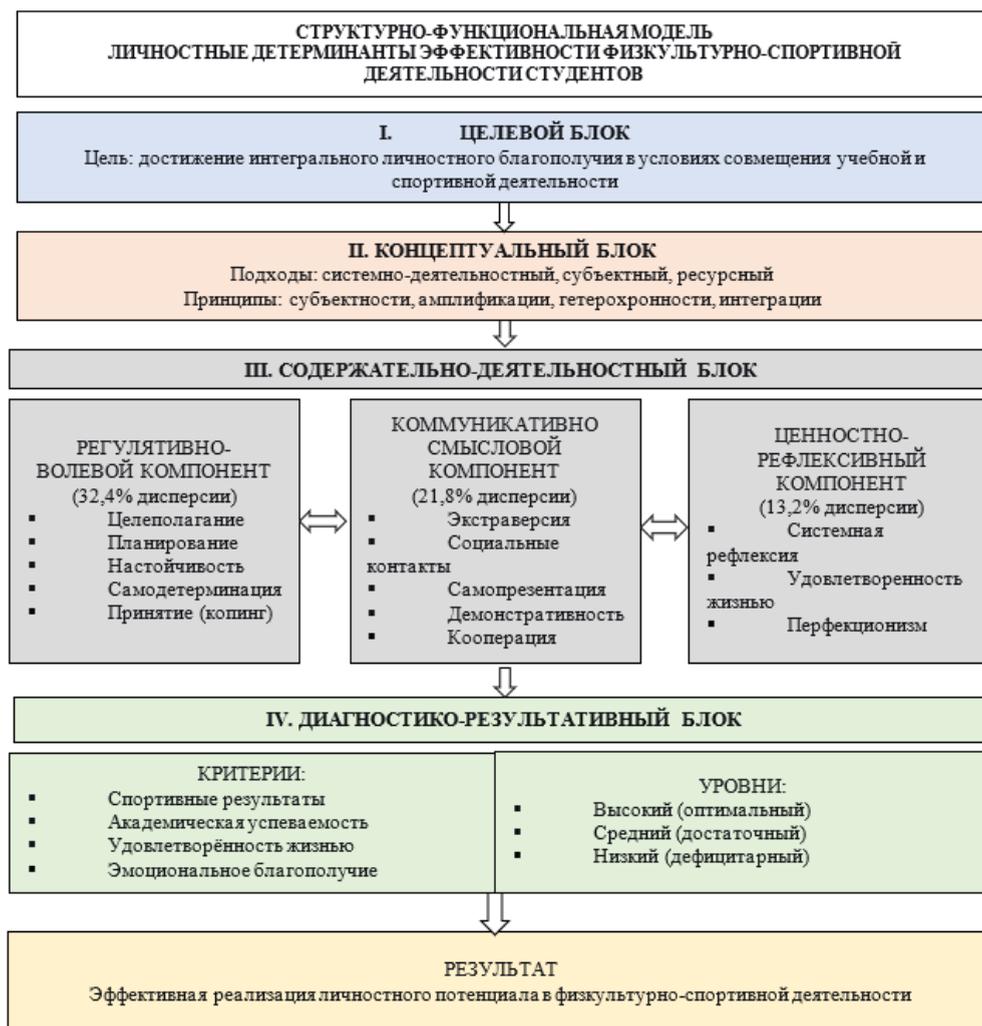


Рис. 1. Структурно-функциональная модель «Личностные детерминанты эффективности физкультурно-спортивной деятельности студентов»

Теоретический базис модели. Методологическим фундаментом модели выступает синтез:

1) концепции многомерно-функциональной организации свойств личности А.И. Крупнова [9], согласно которой любое свойство личности включает инструментально-стилевой (операционально-динамический, регуляторно-волевой, эмоционально-оценочный) и содержательно-смысловой (мотивационно-ценностный, когнитивный, продуктивно-результативный) компоненты;

2) субъектно-деятельностного подхода, рассматривающего личность как субъекта активности, способного к целеполаганию и рефлексии;

3) теории личного потенциала Д.А. Леонтьева, операционализирующей ресурсные возможности личности.

Рассмотрим развёрнутое описание компонентов структурно-функциональной модели «Личностные детерминанты эффективности физкультурно-спортивной деятельности студентов».

I. Целевой блок. Целевой блок задаёт вектор функционирования всей системы. В отличие от традиционных моделей, где цель формулируется экстернально («сформировать»,

«развить»)), в нашей модели цель интериоризирована: она существует как осознаваемое или не полностью осознаваемое стремление самого субъекта к гармонизации двух деятельностей.

Стратегическая цель: достижение субъектом состояния интегрального личностного благополучия в условиях двойной карьеры, при котором спортивная деятельность не препятствует академической успешности, а академическая деятельность не блокирует спортивную самореализацию.

Тактические цели (уровень решения конкретных задач):

- формирование устойчивых навыков самоорганизации и планирования времени;
- развитие системной рефлексии как способности к анализу собственных действий без «самокопания»;
- обогащение репертуара копинг-стратегий за счёт уменьшения доли избегания и увеличения доли проблемно-ориентированного совладания.

II. *Концептуальный блок.* Данный блок включает методологические подходы, принципы и теоретические конструкты, лежащие в основе понимания личностных детерминант.

2.1. Методологические подходы:

- системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.К. Анохин) – требует рассмотрения личности не как набора изолированных качеств, а как целостной системы, где каждый элемент (саморегуляция, рефлексия, мотивация) функционирует в связке с другими;
- субъектный подход (К.А. Абульханова) – акцентирует активную, преобразующую роль личности: спортсмен не «подвергается» воздействию спорта, а сам выстраивает свою траекторию;
- ресурсный подход (Д.А. Леонтьев, С. Хобфолл) – определяет личностные свойства как потенциал, актуализируемый в трудных жизненных ситуациях.

2.2. Принципы моделирования:

- 1) принцип субъектности – признание студента-спортсмена активным деятелем, а не объектом педагогических манипуляций;
- 2) принцип амплификации – обогащение, а не ускорение развития; создание условий для максимального раскрытия потенциала;
- 3) принцип гетерохронности – неравномерность развития различных компонентов личностного потенциала;
- 4) принцип интеграции – рассмотрение учебной и спортивной деятельности не как конкурирующих, а как взаимодополняющих сфер самореализации.

III. *Содержательно-деятельностный блок.* Данный блок является центральным в модели и раскрывает психологическое содержание трёх выявленных факторов (компонентов) личностной детерминации.

Регулятивно-волевой компонент (фактор 1, 32,4% дисперсии).

Содержание: способность к самостоятельной постановке целей, разработке планов их достижения, удержанию намерения во времени, мобилизации усилий при встрече с препятствиями.

Функции:

- обеспечение непрерывности деятельности (спортсмен не бросает начатое при первых трудностях);
- обеспечение точности реализации (соответствие результата поставленной цели).

Психологические механизмы: целеполагание (перевод мотива в цель), волевое усилие, самоконтроль.

Индикаторы сформированности: высокие баллы по шкалам «Целеполагание», «Планирование», «Настойчивость» опросника ОСД; низкая импульсивность.

Зона риска: избыточная ригидность, неспособность скорректировать цель при изменении условий, перфекционизм, трудоголизм.

Коммуникативно-смысловой компонент (фактор 2, 21,8% дисперсии).

Содержание: направленность личности на взаимодействие, потребность в признании и социальном одобрении, способность презентовать себя, а также готовность к кооперации с тренером, партнёрами по команде, преподавателями.

Функции:

– интегративная – включение спортсмена в систему социальных связей, формирование чувства принадлежности к команде, вузу;

– экспрессивная – самовыражение через демонстрацию результатов.

Психологические механизмы: идентификация, референтная группа, социальное сравнение.

Индикаторы сформированности: экстраверсия, низкая социальная тревожность, адекватная самооценка, отсутствие выраженной демонстративности как гиперкомпенсации.

Зона риска: формирование «нарциссического» профиля с ориентацией исключительно на внешнюю оценку, уязвимость к критике, зависимость от похвалы.

Ценностно-рефлексивный компонент (фактор 3, 13,2% дисперсии).

Содержание: способность к осмыслению собственной деятельности и жизни в целом, наличие ценностных оснований для занятий спортом, переживание осмысленности существования.

Функции:

– экзистенциальная – придание спортивной деятельности статуса жизненного проекта, а не просто «работы» или «учёбы»;

– интегративная – связывание прошлого, настоящего и будущего в единую временную перспективу.

Психологические механизмы: рефлексия (системная, а не интроспекция), смыслостроительство, ценностная регуляция.

Индикаторы сформированности: высокий балл по шкале системной рефлексии, удовлетворённость жизнью, низкие показатели избегания.

Зона риска: экзистенциальный вакуум («зачем я всем этим занимаюсь?») при завершении карьеры или в ситуации затяжной неуспешности.

IV. *Диагностико-результативный блок.* Данный блок обеспечивает обратную связь и позволяет оценить эффективность реализации личностного потенциала.

4.1. *Критерии эффективности:*

– объективные: спортивные результаты (сохранение/улучшение), академическая успеваемость (отсутствие академических задолженностей);

– субъективные: удовлетворённость жизнью, удовлетворённость совмещением спорта и учёбы, эмоциональное благополучие.

4.2. *Уровни реализации личностного потенциала:*

– высокий (оптимальный): сбалансированное развитие всех трёх компонентов. Студент успешен в обеих сферах, демонстрирует автономию, рефлексивность, жизнестойкость;

– средний (достаточный): выражены регулятивно-волевой и коммуникативный компоненты, но недостаточно развита рефлексия. Спортсмен исполнитель, дисциплинирован, но испытывает трудности в ситуациях неопределённости, когда требуется самостоятельный выбор;

– низкий (дефицитарный): недостаточность одного или нескольких компонентов. Варианты: а) импульсивный тип (низкая саморегуляция); б) тревожно-избегающий тип (низкая коммуникация); в) ригидный тип (избыток контроля при дефиците рефлексии).

Разработанная модель позволяет преодолеть фрагментарность предшествующих исследований, представляя личностные детерминанты не как перечень разрозненных качеств, а как систему, обладающую интегративными свойствами. Модель эксплицирует гетерогенность личностного потенциала: спортсмен может обладать высокоразвитой саморегуляцией, но при этом иметь дефициты в ценностно-смысловой сфере, что делает его уязвимым к выгоранию, и наоборот.

Модель может служить диагностической картой для психологов и тренеров. Выявив «слабые звенья» в структуре личности конкретного студента, можно адресно выстраивать программу сопровождения. Например:

- при дефиците регуляторно-волевого компонента – тренинги тайм-менеджмента, волевой регуляции;
- при дефиците коммуникативно-смыслового компонента – тренинги коммуникативной компетентности, работа с самооценкой;
- при дефиците ценностно-рефлексивного компонента – экзистенциально-ориентированное консультирование, работа с временной перспективой.

5. Конфликт деятельности: центральное противоречие развития.

Обсуждая результаты, нельзя обойти молчанием фундаментальное противоречие, которое наши данные не столько снимают, сколько обнажают. Мы зафиксировали, что спортсмены обладают более высокими показателями самоорганизации и рефлексии. Однако эти качества парадоксальным образом не всегда конвертируются в академическую успешность. Наши лонгитюдные наблюдения (срез на 1-м и 3-м курсах) показывают: у спортсменов с наивысшими спортивными достижениями (члены сборных команд, МС) к третьему курсу нередко наблюдается снижение среднего балла успеваемости. При этом показатели самоорганизации у них остаются высокими.

Как объяснить этот парадокс? Мы полагаем, что самоорганизация – ресурс конечный. Если 30–35 часов в неделю уходит на тренировки, сборы, соревнования, восстановление, то даже при идеальном тайм-менеджменте на подготовку к занятиям объективно остаётся меньше времени, чем у неспортсменов. Личностный потенциал позволяет компенсировать этот дефицит, но не устранить его полностью. Следовательно, задача психолого-педагогического сопровождения заключается не в том, чтобы «мотивировать спортсмена учиться ещё лучше». Это путь к выгоранию. А в том, чтобы институционально обеспечить ему академические преференции (индивидуальные графики, продлённые сессии, признание спортивных результатов как образовательных достижений).

Заключение (выводы)

Резюмируя изложенное, приходим к следующим выводам.

1. Студенты-спортсмены представляют собой специфическую психологическую популяцию, качественно отличающуюся от студентов, не занимающихся спортом профессионально. Отличия носят системный характер и охватывают регуляторный, коммуникативный и рефлексивный уровни личностной организации. Студенты-спортсмены характеризуются достоверно более высокими показателями самоорганизации деятельности ($p=0,001$), системной рефлексии ($p=0,001$), самодетерминации ($p=0,001$) и удовлетворённости жизнью ($p=0,01$). Это позволяет рассматривать физкультурно-спортивную деятельность в вузе не как факультативную нагрузку, а как ресурсную среду развития субъектности.

2. Выявлена специфика копинг-репертуара студентов-спортсменов. Установлено статистически значимое предпочтение стратегии «принятие» ($p=0,003$) при одновременном

отвержении стратегий «избегание» ($p=0,01$), «дистанцирование» ($p=0,005$), «поиск социальной поддержки» ($p=0,01$) и «положительная оценка» ($p=0,05$). Данная структура копинга интерпретируется как реалистический стиль совладания, сформированный в условиях объективной непредсказуемости соревновательного результата и требующий готовности действовать без опоры на иллюзорные способы психологической защиты.

3. Подтверждена гипотеза о видоспецифичности личностного профиля. Студенты эстетических видов спорта (художественная гимнастика, спортивная аэробика, спортивные танцы) образуют особый личностный кластер, характеризующийся экстравертированностью, демонстративностью, перфекционизмом, трудоголизмом и нарушением отношения к телу. Выявлен феномен «адаптационного спада амбициозности» на первом курсе, требующий дифференцированных программ психолого-педагогического сопровождения, ориентированных на перестройку мотивации с внешней на внутреннюю.

4. Разработана и теоретически обоснована структурно-функциональная модель «Личностные детерминанты эффективности физкультурно-спортивной деятельности студентов». Новизна модели заключается: а) в её субъектно-ориентированном характере (личность рассматривается не как объект внешних воздействий, а как субъект, мобилирующий внутренние ресурсы); б) в компонентной структуре, включающей регулятивно-волевой, коммуникативно-смысловой и ценностно-рефлексивный блоки; в) в наличии диагностико-результативного блока, позволяющего дифференцировать три уровня реализации личностного потенциала (высокий/оптимальный, средний/достаточный, низкий/дефицитарный) и идентифицировать индивидуальные дефициты.

5. Установлено, что выявленные компоненты имеют разный «вес» в детерминации эффективности. Доминирующую роль играет регулятивно-волевой компонент (32,4% дисперсии), что подтверждает ведущую роль сознательной саморегуляции в спортивной деятельности. Коммуникативно-смысловой и ценностно-рефлексивный компоненты выполняют системообразующую функцию, обеспечивая включённость личности в социальный контекст и приращение деятельности смысловой направленности.

6. Выявлен и содержательно раскрыт конфликт деятельностей как центральное психологическое противоречие развития личности студента-спортсмена. Показано, что личностный потенциал выступает компенсаторным механизмом, позволяющим минимизировать, но не полностью устранить объективный дефицит времени и ресурсов. Обоснована необходимость перехода от сугубо «мотивационного» дискурса в сопровождении спортсменов к институциональным решениям, обеспечивающим гибкие образовательные траектории.

7. Обоснована необходимость персонализации психолого-педагогического сопровождения. Традиционная «уравнительная» модель, ориентированная на «среднего спортсмена», не учитывает качественного разнообразия личностных профилей. Предложена стратегия дифференциации сопровождения на основе: а) оценки уровня развития трёх компонентов личностного потенциала; б) учёта спортивной специализации; в) учёта этапа обучения в вузе (особое внимание – кризису первого курса).

8. Определены перспективы дальнейших исследований. К ним относятся: а) лонгитюдное изучение динамики личностного потенциала на всём протяжении обучения в вузе; б) кросс-культурные исследования (сопоставление российских и зарубежных студентов-спортсменов); в) разработка и апробация тренинговых программ, адресованных развитию «дефицитарных» компонентов модели; г) изучение постспортивной идентичности – личностных ресурсов успешного завершения спортивной карьеры и перехода к полноценной профессиональной деятельности вне спорта.

Библиографический список к главе 11

1. Большой психологический словарь / Н.Н. Авдеева [и др.]; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-Евроник, 2009. – 811 с. – ISBN 978-5-17-055693-9

2. Волосникова Л.М. Отличительные характеристики личностного потенциала студентов-спортсменов / Л.М. Волосникова, Е.А. Кукуев, О.В. Огороднова // Теория и практика физической культуры. – 2016. – №7. – С. 58–60. – ISSN 0040-3601. – EDN VZYIKV.

3. Гущина Ю.А. Разработка модели развития саморегуляции младших подростков в проектной деятельности / Ю.А. Гущина // Концепт. – 2022. – №5 (май). – С. 130–143. – DOI 10.24412/2304-120X-2022-11039. – URL: <http://e-koncept.ru/2022/221039.htm> (дата обращения: 12.02.2026). EDN JDVOGS

4. Димура И.Н. Отношение к телу: сравнительный анализ данных опроса студентов спортивного вуза, занимающихся эстетическими видами спорта / И.Н. Димура, Д.А. Косалапова // XXV Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартговского государственного университета. – Нижневартговск: ФГБОУ ВО «Нижневартговский государственный университет», 2023. – С. 59–68.

5. Жданович Д.О. Студенческий спортивный клуб как форма социальной адаптации обучающихся: теория и практика: монография / Д.О. Жданович, В.К. Пельменев; Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта. – Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2024. – 228 с. – ISBN 978-5-7904-2827-2.

6. Зибров А.А. Перспективы использования концепции многомерно-функционального анализа свойств личности в организации учебно-воспитательного процесса / А.А. Зибров, О.В. Зиброва // Педагогика и психология. – 2009. – №9. – URL: http://postgraduate.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_9/stat21.htm (дата обращения: 12.02.2026).

7. Казакова О.А. Спорт и личностное развитие студентов – пути успешной адаптации к учебной деятельности в вузе / О.А. Казакова, А.Х. Абзалова, С.А. Петров // Концепт. – 2025. – № №6 (июнь). – С. 368–384. – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11124. – URL: <http://e-koncept.ru/2025/251124.htm> (дата обращения: 12.02.2026). EDN FHJVCE

8. Комаровская Е.Л. Психологические механизмы стресспреодолевающего поведения студентов-спортсменов / Е.Л. Комаровская, В.В. Маркелов // Вестник спортивной науки. – 2012. – №1. – С. 24–27. – ISSN 1998-0833. – EDN PVYCOX.

9. Крупнов А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств / А.И. Крупнов // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2006. – №1. – С. 63–73. – ISSN 2313-1683. – EDN IJFTET.

10. Личностный потенциал: структура и диагностика / А.Ж. Аверина, Л.А. Александрова, И.А. Васильев [и др.]; под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 679 с. – ISBN 978-5-89357-285-8

11. Повалий Л.В. Особливості батьківсько-дитячих взаємин у руслі гуманізації виховного процесу / Л.В. Повалий // Ученые записки крымского инженерно-педагогического университета. – 2012. – №34. – С. 19–24. – ISSN 2658-364X. – EDN UXNBKR.

12. Подгорная Ю.Н. Психологический профиль личности спортсмена по художественной гимнастике / Ю.Н. Подгорная, В.М. Карлышев, О.В. Параскевич // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2016. – №11 (141). – С. 288–294. – ISSN 1994-4683. – EDN XCIOFH.

13. Распоряжение Правительства РФ от 17 октября 2018 г. №2245-р «Об утверждении концепции подготовки спортивного резерва в РФ до 2025 г. и плана мероприятий по ее реализации». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71985098/> (дата обращения: 12.02.2026).

14. Распоряжение Правительства РФ от 24.11.2020 №3081-р «О Стратегии развития физической культуры и спорта в РФ до 2030 г.». – URL: <https://demo.consultant.ru/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=493625&cacheid=84AA6D476CF7FC9BE24C9259F640B247&mode=splus&rnd=OJqMpQ#Vhqqo0VmiajO6r6L2> (дата обращения: 12.02.2026).

15. Соловьева О.В. Личностно-профессиональное развитие субъектов образовательной среды высшей школы / О.В. Соловьева, В.В. Енин // IV Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Личностно-профессиональное развитие субъектов образовательной среды высшей школы» (Ставрополь, 26 апреля 2024 года). – Ставрополь: Ставропольский государственный медицинский университет, Ставрополь, 2024. – 264 с. – ISBN 978-5-89822-859-0. – EDN BHWSOU.

16. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 24.06.2023) // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 12.02.2026).

17. Щёголев В.А. Физическая культура и спорт как средство профессионально-личностного воспитания студентов: монография / В.А. Щёголев, В.П. Сущенко. – СПб.: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2025. – 167 с. – ISBN 978-5-7422-8955-5. – EDN QTKRLX.

ГЛАВА 12

DOI 10.31483/r-154069

*Качалов Вадим Юрьевич
Степанов Андрей Николаевич
Пинаев Григорий Дмитриевич*

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация: глава посвящена актуальной проблеме формирования здорового образа жизни студентов средствами физической культуры и спорта в условиях современного вуза. Теоретическая часть работы базируется на анализе отечественных научных публикаций последних пяти лет (2020–2025 гг.), что позволяет выявить современные тенденции и подходы к исследованию данной проблематики. Эмпирическая часть представлена результатами анкетирования студентов Поволжского университета физической культуры, спорта и туризма, направленного на оценку уровня их физической активности, структуры мотивации и поведенческих привычек. В ходе исследования определены ключевые факторы, способствующие вовлеченности студентов в регулярные занятия спортом, а также барьеры, препятствующие ведению здорового образа жизни. На основе полученных данных разработаны практические рекомендации по совершенствованию организации учебного процесса по физической культуре, ориентированные на усиление мотивационного компонента и формирование устойчивых поведенческих паттернов здорового образа жизни у студенческой молодежи.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, студенты, физическая культура, спорт, мотивация.

Abstract: the chapter is devoted to the urgent problem of forming a healthy lifestyle of students by means of physical culture and sports in a modern university. The theoretical part of the work is based on the analysis of domestic scientific publications of the last five years (2020–2025), which allows us to identify current trends and approaches to the study of this issue. The empirical part is presented by the results of a survey of students of the Volga Region University of Physical Culture, Sports and Tourism, aimed at assessing their level of physical activity, motivation structure and behavioral habits. The study identified key factors contributing to students' involvement in regular sports activities, as well as barriers to leading a healthy lifestyle. Based on the data obtained, practical recommendations have been developed to improve the organization of the educational process in physical education, aimed at strengthening the motivational component and the formation of sustainable behavioral patterns of a healthy lifestyle among students.

Keywords: healthy lifestyle, university students, physical education, sport, motivation.

Введение.

Проблематика здорового образа жизни (ЗОЖ) у студентов вуза напрямую связана с особенностями их учебной и социальной среды. На этапе обучения в университете резко возрастает доля умственной нагрузки, увеличивается время сидячей работы, меняется режим дня, питание становится менее стабильным, а стрессовые факторы приобретают хронический характер. В такой ситуации физическая культура и спорт выступают не просто учебной дисциплиной или досуговой активностью, а одним из базовых инструментов профилактики нарушений здоровья и формирования устойчивых поведенческих привычек, связанных с саморегуляцией, режимом, двигательной активностью и отказом от вредных практик.

Под здоровым образом жизни в рамках данной работы понимается совокупность устойчивых привычек и норм поведения, направленных на сохранение и укрепление здоровья. Ключевыми компонентами ЗОЖ обычно выступают регулярная физическая активность, рациональное питание, достаточный сон, управление стрессом, гигиена труда и отдыха, а также снижение рисков, связанных с употреблением алкоголя, табака и иных психоактивных веществ. Здоровый образ жизни трудно себе представить без исполнения чёткого распорядка дня. Если позволять себе засыпать после полуночи и просыпаться в два часа дня по выходным – мы получим прямой путь к нарушению базовых принципов здорового образа жизни [4, с. 9].

В студенческой среде эти компоненты взаимосвязаны: дефицит движения часто сопровождается ухудшением сна и ростом тревожности, а нерегулярное питание усиливает утомляемость и снижает работоспособность. В работах, посвященных физической культуре студентов, подчеркивается, что именно системная физическая активность может выступать организующим фактором, который запускает «цепочку» положительных изменений в режиме и самочувствии, повышая субъективную ценность здоровья и мотивацию к его поддержанию [1; 3].

Физическая культура и спорт имеют схожую цель, но различаются по акцентам. Физическая культура в вузе чаще ориентирована на оздоровительный эффект, развитие базовых двигательных качеств и формирование привычки регулярной активности. Спорт, включая массовый и студенческий спорт, добавляет соревновательность, командную идентичность, социальное признание и более высокий уровень дисциплины. Для формирования ЗОЖ важно сочетание обеих линий: учебные занятия создают обязательный минимум двигательной активности, а спортивная среда закрепляет привычку через интерес, цели и социальные связи [5].

Актуальность темы также связана с тем, что университет рассматривается как площадка, где возможно управляемое воздействие на образ жизни молодежи: через образовательную программу по физической культуре, студенческие спортивные клубы, инфраструктуру, массовые мероприятия, информационную поддержку и мониторинг состояния здоровья. Ряд исследований показывает, что студенты часто декларируют ценность здоровья, но не всегда переводят ее в практику, а осознанность в вопросах ЗОЖ заметно возрастает при включении в регулярные занятия и при появлении ощутимых позитивных эффектов, например улучшения самочувствия и снижения стресса [2; 6; 7].

Цель исследования: обосновать влияние физической культуры и спорта на формирование здорового образа жизни студентов вуза и определить практические условия, при которых это влияние становится устойчивым.

В работе применены методы теоретического и эмпирико-аналитического уровня.

1. Анализ и обобщение отечественных научных публикаций по проблеме физической культуры, спорта и ЗОЖ студентов (2020–2025 гг.), включая статьи, в которых представлены результаты анкетирования и наблюдений в студенческой среде.

2. Сравнительный анализ подходов к организации физического воспитания в вузе: обязательные занятия, элективные модули, секции и студенческие спортивные клубы, массовые мероприятия.

3. Контент-анализ типовых факторов вовлеченности и барьеров (временные ограничения, мотивация, доступность инфраструктуры, уровень подготовленности), выделяемых авторами.

Результаты исследования рассматриваются как итог сопоставления и интерпретации данных источников и практик, а также как формирование прикладной модели внедрения ЗОЖ через физическую культуру и спорт в условиях вуза.

Обсуждение и результаты.

1. Физическая активность как «ядро» студенческого ЗОЖ.

Обобщение отечественных исследований позволяет выделить устойчивый вывод: физическая активность выступает наиболее понятным и «осязаемым» компонентом ЗОЖ для студенческой молодежи. В ряде работ студенты прямо связывают здоровье прежде всего со спортом, а занятия физической культурой рассматриваются ими как практический способ поддержания хорошего самочувствия [1; 2]. Такая фокусировка понятна: физическая активность дает быстрый результат, который ощущается телесно, отражается на настроении и работоспособности.

В то же время важен нюанс: понимание значимости спорта не всегда автоматически превращается в систематическую практику. В публикациях, основанных на опросах, заметна типичная картина. Значительная часть студентов признает, что «заниматься нужно», однако регулярность занятий снижается из-за учебной нагрузки, недостатка привычки к саморегуляции, низкой самооценки физической подготовленности и ситуативной мотивации. Поэтому влияние физической культуры и спорта на формирование ЗОЖ в вузе следует рассматривать как управляемый процесс, где важны не только факты участия, но и условия, закрепляющие поведение.

С позиции педагогики физического воспитания ключевой задачей становится формирование устойчивой привычки к движению. Привычка отличается от разовых всплесков активности тем, что сохраняется при изменении обстоятельств: сессия, смена расписания, ухудшение погоды, снижение настроения. Для этого студенты должны получить опыт сильной регулярной нагрузки, понятный смысл занятий и чувство прогресса. Отмечается, что регулярные тренировки поддерживают баланс между умственной нагрузкой и физическим состоянием, а это повышает субъективную ценность занятий и снижает риск «срыва» режима [5; 7].

2. Механизмы влияния физической культуры и спорта на компоненты ЗОЖ.

Влияние физической культуры и спорта на ЗОЖ студентов целесообразно описывать через несколько взаимодополняющих механизмов.

Физиологический механизм. Регулярная физическая активность повышает функциональные резервы организма, улучшает показатели сердечно-сосудистой и дыхательной систем, способствует нормализации массы тела и метаболических процессов. Для студента это выражается в снижении утомляемости, более стабильной работоспособности в течение дня и лучшем восстановлении после умственных нагрузок. Именно на этой основе формируется осознанное отношение к режиму сна, питанию и восстановлению. Когда студент фиксирует связь между нагрузкой, самочувствием и качеством учебной деятельности, поведение становится более рациональным.

Психологический механизм. Физические занятия снижают уровень стрессовой реакции, уменьшают тревожность и улучшают эмоциональный фон. В отечественных работах отмечается, что регулярные тренировки оказывают позитивное влияние на психическое состояние студентов, поддерживая устойчивость к стрессорам учебной среды [7]. Это важно для ЗОЖ, потому что стресс нередко становится триггером нарушения режима сна, переедания, употребления стимуляторов и иных рискованных практик. Следовательно, спорт может играть роль «защитного» фактора, стабилизирующего поведение.

Социально-поведенческий механизм. Спортивные секции и команды формируют социальные нормы и поддерживающую среду. Возникает групповая идентичность, дисциплина, обязательства перед партнерами по команде, а также позитивное социальное подкрепление. Для многих студентов именно включенность в коллектив становится фактором, который удерживает от пропусков и повышает регулярность занятий. Кроме того, спортивная среда часто транслирует нормы, связанные с восстановлением, питанием и отказом от вредных привычек.

Образовательный механизм. Дисциплина «Физическая культура» позволяет не только дать нагрузку, но и сформировать знаниевую базу: основы тренировочного процесса, самоконтроль, профилактика травм, принципы восстановления. При правильной методической подаче физкультура перестает быть «формальной парой» и становится практикоориентированным курсом по управлению собственным ресурсом здоровья. Авторы подчеркивают, что физическая культура способствует не только укреплению здоровья, но и развитию личностных качеств и социальной адаптации студентов [3].

3. Мотивация студентов и барьеры вовлеченности.

Результаты обобщения отечественных источников позволяют выделить типичную структуру мотивации.

1. Мотивация «здоровье и самочувствие». Для части студентов главный мотив связан с поддержанием здоровья и физической формы. В опросах именно спорт часто называют ключевым элементом здоровья, что отражает базовую установку: здоровье воспринимается как результат активности [1; 2].

2. Мотивация «внешний вид и социальная привлекательность». Этот мотив особенно выражен у студентов младших курсов. Он может поддерживать занятия на старте, но без перехода к внутренней мотивации часто не обеспечивает регулярность.

3. Мотивация «успех и соревновательность». Характерна для вовлечения в спортивные секции, команды, турниры. Соревновательный компонент повышает дисциплину и формирует привычку к планированию, но требует грамотного сопровождения, чтобы избежать выгорания.

4. Мотивация «коммуникация и принадлежность». Занятия в группе, секции, команде создают устойчивую социальную опору и повышают вероятность долгосрочного участия.

Обобщённые результаты анкетных опросов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Фрагменты результатов анкетных опросов студентов о ЗОЖ и физической активности (по данным опубликованных исследований)

Источник	Выборка	Что спрашивали	Ключевые результаты (для цитирования/обсуждения)
Репников И.А., Сметанин А.Г. (2020)	90	«Здоровье для вас это...?»; «Что нужно, чтобы быть здоровым?»	51% считают главным компонентом здоровья спорт; 52,73% считают, что для здоровья нужно заниматься спортом
Акулова К.Ю. и соавт. (2022)	(в тексте статьи выборка не вынесена рядом с процентами)	«Здоровье для вас это...?»; «На что вы готовы ради здоровья?»; «Сколько часов в день вы в движении?»	48%: «здоровье это занятия спортом»; 52% готовы заниматься спортом; 50% находятся в движении 3–5 часов в день
Неповинных Л.А., Шолохова К.К. (2025)	117	Частота занятий спортом; самооценка образа жизни; вредные привычки	42,7% занимаются спортом 1–2 раза в неделю; 27,3% ведут малоподвижный образ жизни; 72,7% оценивают образ жизни как «средний» или «скорее здоровый»; более половины имеют вредные привычки

Формирование ЗОЖ у студентов через физическую культуру и спорт целесообразно рассматривать как процесс, который проходит несколько стадий и на каждой требует разных педагогических решений. На первом этапе ключевым становится снижение входного порога: студент должен получить безопасный и сильный опыт занятий, без ощущения, что

физкультура – это стресс, стыд или постоянная проверка. Здесь решают вариативность и индивидуализация нагрузки: выбор форм активности, понятные уровни сложности, возможность начинать с базовых вариантов и постепенно усложнять. На втором этапе появляется потребность в закреплении регулярности. Для этого важно перевести занятия из режима случайности в режим привычки через простые инструменты саморегуляции: план недели, минимальная «норма движения», самоконтроль по самочувствию, короткие цели на 2–4 недели. На третьем этапе устойчивость усиливается за счет смысла и социальной поддержки. Спорт и студенческие секции здесь работают как «якорь»: тренировки становятся частью общения, расписания и личной идентичности, а не только способом «быть здоровым». При этом для вуза принципиально важно не противопоставлять учебную физкультуру и спорт, а связывать их: учебные занятия дают базу и грамотный подход к нагрузкам, а секции и мероприятия создают мотивацию и удержание. Дополнительный эффект дает интеграция физической активности с другими компонентами ЗОЖ на уровне простых практик, которые реально подходят студентам: двигательные паузы при длительной учебе, упражнения для профилактики нарушений осанки, рекомендации по сну в период сессии, способы восстановления после умственного перенапряжения. Такая связка повышает практическую ценность дисциплины: физкультура начинает восприниматься как инструмент управления ресурсом, а не как обязательная формальность. Если в тексте уже описаны типовые мотивы и барьеры, логично подчеркнуть, что барьеры чаще носят не «ленивый», а организационный характер: несостыковка времени, отсутствие удобного формата, страх низкой подготовленности, недостаток понятной траектории. Следовательно, эффективность вузовской системы определяется тем, насколько она помогает студенту пройти путь от разовых попыток к устойчивому поведению: регулярности, осознанности и включенности.

Для усиления исследовательской части и соответствия логике научной статьи полезно отдельно показать, как именно можно фиксировать изменения ЗОЖ у студентов и оценивать вклад физической культуры и спорта. В качестве практического решения предлагается использовать компактную модель мониторинга, которая сочетает поведенческие, когнитивные и субъективные показатели. Поведенческий блок может включать частоту активности в неделю, длительность и тип нагрузки, участие в секциях или мероприятиях, а также долю пропусков учебных занятий по физкультуре. Когнитивный блок оценивает понимание базовых принципов: как дозировать нагрузку, что такое восстановление, почему сон и питание влияют на работоспособность, какие признаки переутомления требуют коррекции режима. Субъективный блок фиксирует самооценку здоровья, уровень утомляемости, качество сна, уровень стресса и удовлетворенность своим режимом. Практически это реализуется через короткую анкету на 10–12 вопросов в начале и в конце семестра, без перегрузки статистикой, но с возможностью увидеть динамику и связать ее с участием в физкультурных и спортивных форматах. Чтобы результаты выглядели корректно, в обсуждении важно явно обозначать ограничения: самоотчеты студентов могут искажаться, а динамика ЗОЖ зависит не только от спорта, но и от учебной нагрузки, питания, условий проживания и психологического состояния. Поэтому выводы должны строиться аккуратно: не «спорт гарантирует здоровье», а «регулярная физическая активность повышает вероятность формирования отдельных компонентов ЗОЖ при наличии поддерживающей среды».

В практических рекомендациях это переводится в конкретные управляемые решения: расширение выбора видов активности, поддержка новичков, адаптационные группы, понятная навигация по секциям, мероприятия «низкого входа» для тех, кто не готов к соревнованиям, а также обучение самоконтролю и восстановлению в рамках учебных занятий. Дополнительно стоит подчеркнуть, что для студентов важен быстрый, ощутимый эффект: улучшение самочувствия, снижение напряжения, рост работоспособности. Именно этот опыт чаще всего закрепляет поведение и превращает идею «надо заниматься» в привычку. В результате

физическая культура и спорт начинают работать как системообразующий компонент студенческого ЗОЖ: они поддерживают режим, усиливают стрессоустойчивость и формируют навыки саморегуляции, которые сохраняются и после окончания вуза.

Среди барьеров вовлеченности чаще всего выделяются:

- нехватка времени на фоне учебной нагрузки и подработки;
- низкая физическая подготовленность и страх негативной оценки;
- отсутствие удобной инфраструктуры или расписания;
- формальный подход к дисциплине «Физическая культура», когда студент не видит личного смысла занятий;
- недостаток индивидуализации нагрузки.

Особое значение имеет противоречие между декларируемой ценностью здоровья и реальным поведением. Студенты нередко соглашались с важностью спорта, но приоритеты «здесь и сейчас» смещаются в сторону срочных учебных задач. В этом месте роль вуза заключается в создании условий, где физическая активность становится не конкурирующим фактором, а ресурсом, который помогает учиться эффективнее. Такой подход поддерживается исследованиями, где подчеркивается связь регулярных занятий с балансом нагрузки и состоянием организма [5; 7].

4. Роль учебных занятий по физической культуре в формировании ЗОЖ.

Учебные занятия по физической культуре обладают рядом преимуществ как инструмент формирования ЗОЖ.

1. Регулярность как педагогический ресурс. Обязательность и расписание позволяют создать минимум двигательной активности даже у студентов с низкой мотивацией. Однако обязательность сама по себе не гарантирует вовлеченности. Эффект формируется при сочетании регулярности с осмыслением целей и самоконтролем.

2. Переход от «сдачи нормативов» к управлению здоровьем. Для студента важнее не разовый результат, а способность поддерживать активность и восстановление на протяжении семестра. Поэтому в учебном процессе целесообразно акцентировать навыки саморегуляции: оценка самочувствия, пульсовой режим, контроль нагрузки, профилактика перетренированности.

3. Индивидуализация. В вузовской группе встречаются разные уровни подготовленности и разные медицинские ограничения. Индивидуализация нагрузки снижает риск травм и формирует чувство безопасности, особенно у студентов, ранее не занимавшихся спортом.

4. Это важный шаг, потому что негативный опыт на первых занятиях часто закрепляет избегающее поведение.

5. Интеграция с другими компонентами ЗОЖ. Занятия по физкультуре дают удобную площадку для коротких образовательных блоков: режим сна в период сессии, восстановление после умственной нагрузки, питание при тренировках, профилактика нарушений осанки, работа с гаджет-зависимостью. Такой формат повышает практическую ценность курса и поддерживает формирование целостного понимания ЗОЖ.

В отечественных работах подчеркивается, что физическая культура играет значимую роль в сохранении и укреплении здоровья студентов, развитии физических и личностных качеств, а также социальной адаптации [3]. Следовательно, педагогический потенциал дисциплины выходит за рамки «двигательной активности» и включает воспитательные и социальные эффекты.

5. Роль спорта и спортивной среды в закреплении привычек.

Если физкультура чаще формирует основу и базовые навыки, то спорт выступает инструментом закрепления и усиления привычек. Причины этого связаны с особенностями спортивной среды.

1. Цель и измеримость. В спорте проще фиксировать прогресс: результаты, разряды, улучшение техники, участие в соревнованиях. Это подкрепляет мотивацию и развивает навыки планирования.

2. Дисциплина и ответственность. Регулярные тренировки в секции или команде задают ритм, формируют ответственность перед коллективом, уменьшают вероятность пропусков.

3. Социальная поддержка. Коллектив снижает барьеры для новичков, если выстроена корректная культура. Для студента, испытывающего стресс и адаптирующегося к вузу, поддерживающая команда может стать фактором устойчивости.

4. Профилактический эффект через эмоциональную разрядку. Спортивная активность помогает снижать напряжение, что особенно важно в период высокой учебной нагрузки. В работах отмечается положительное влияние тренировок на психику студентов, снижение стресса и тревожности [7].

При этом следует учитывать риски: чрезмерная соревновательность, завышенные требования и отсутствие восстановления могут приводить к утомлению и снижению мотивации. Поэтому спортивная работа в вузе требует методического сопровождения, ориентированного не только на результат, но и на здоровье.

6. Критерии эффективности формирования ЗОЖ через физическую культуру и спорт

Для оценки эффективности вузовской системы целесообразно использовать критерии, отражающие не только «участие», но и устойчивые изменения поведения. На основе анализа источников и практик можно выделить следующие критерии.

1. Поведенческие критерии. Регулярность физической активности (количество активных дней в неделю), участие в секциях и мероприятиях, снижение доли пропусков занятий по физкультуре, наличие самостоятельных тренировок.

2. Когнитивные критерии. Осведомленность о принципах ЗОЖ, понимание связи между нагрузкой и восстановлением, знание базовых правил самоконтроля, умение планировать режим.

3. Психологические критерии. Уровень внутренней мотивации, снижение тревожности, рост субъективной удовлетворенности самочувствием, формирование установок на саморегуляцию.

4. Социальные критерии. Включенность в спортивное сообщество, наличие поддержки со стороны сверстников, участие в командных форматах.

5. Интегральные критерии здоровья. Самооценка здоровья, показатели физической подготовленности, динамика функционального состояния (при наличии мониторинга и допусков).

Использование этих критериев позволяет сделать вывод: формирование ЗОЖ через физическую культуру и спорт является эффективным, когда у студента появляется не единичный опыт, а устойчивая система поведения и знаний, поддерживаемая вузовской средой.

7. Практические условия, усиливающие влияние физкультуры и спорта на ЗОЖ.

На основании анализа отечественных исследований и педагогических подходов можно выделить набор условий, которые повышают результативность.

1. Выбор и вариативность. Наличие элективных модулей и разных видов активности (игровые виды, силовые направления, фитнес, плавание, циклические виды) увеличивает шанс найти «свой» формат. Вариативность снижает сопротивление и поддерживает внутреннюю мотивацию.

2. Доступность инфраструктуры. Реальная доступность залов и площадок, понятное расписание секций, возможность заниматься в удобное время. Для студентов с плотным графиком это часто решающий фактор.

3. Методическая ориентация на здоровье. Содержание занятий должно включать самоконтроль, профилактику травм и грамотное восстановление. Тогда физкультура воспринимается как практическая дисциплина, а не как формальность.

4. Поддержка новичков. Важны адаптационные группы и «мягкий вход» для студентов с низкой подготовленностью. Наличие адаптационного периода снижает страх и повышает вероятность закрепления привычки.

5. Связка с профилактикой стресса. В период сессий и интенсивных учебных блоков стоит усиливать внимание к восстановлению, дыхательным практикам, упражнениям на подвижность, техникам разгрузки. Это повышает прикладную ценность занятий.

6. Социальные практики и событийность. Массовые мероприятия, фестивали спорта, внутривузовские турниры и челленджи создают позитивную норму и стимулируют участие студентов, которые не готовы сразу идти в секцию.

7. Информационная поддержка и обратная связь. Информирование о возможностях занятий, простая навигация по секциям, обратная связь о прогрессе, консультации по выбору нагрузки.

8. Рекомендации для вуза по усилению формирования ЗОЖ

Ниже представлены рекомендации, которые могут быть использованы в практической части статьи.

1. Пересборка учебного курса по физкультуре под модель «здоровье как навык». Включать короткие блоки по самоконтролю, восстановлению, профилактике нарушений осанки и переутомления, режиму в период сессии.

2. Диагностика стартового уровня и индивидуальные траектории. На старте семестра фиксировать уровень подготовленности и предлагать несколько траекторий нагрузки. Это снижает риск травм и повышает субъективную безопасность.

3. Создание системы «мягкого входа» в спорт. Адаптационные группы и пробные занятия в секциях. Для студентов, не имеющих спортивного опыта, важен простой первый шаг.

4. Развитие студенческих спортивных клубов и командных форматов. Командная включенность повышает регулярность и удержание, особенно в первые годы обучения.

5. Интеграция спорта в социальную повестку вуза. Турниры факультетов, спортивные недели, челленджи активности. Событийность повышает видимость спорта и формирует положительную норму.

6. Мониторинг и обратная связь. Регулярная оценка участия и удовлетворенности студентов, сбор предложений, корректировка расписаний и форматов. Даже простой мониторинг снижает ощущение формальности.

7. Партнерство с медицинской службой и психологической поддержкой. Совместные мероприятия по профилактике стресса, здоровому сну, рациональному питанию. Это усиливает междисциплинарность ЗОЖ и делает физкультуру частью общей профилактической системы.

Заключение (выводы).

1. Физическая культура и спорт в условиях вуза выступают ключевыми факторами формирования здорового образа жизни, поскольку напрямую влияют на регулярность двигательной активности и опосредованно поддерживают режим, восстановление и стрессоустойчивость.

2. Влияние физической активности на ЗОЖ реализуется через физиологические, психологические, социально-поведенческие и образовательные механизмы. Наиболее устойчивый эффект достигается при сочетании учебной физкультуры и спортивной среды.

3. Обобщение отечественных исследований показывает, что студенты часто связывают здоровье со спортом и признают необходимость занятий, но регулярность ограничивается барьерами, связанными с учебной нагрузкой, мотивацией и доступностью инфраструктуры.

4. Эффективная вузовская система формирования ЗОЖ должна опираться на вариативность активности, индивидуализацию нагрузки, поддержку новичков, событийность, социальную включенность и мониторинг результатов.

5. Практические рекомендации для вуза включают переход к модели «здоровье как навык» в курсе физической культуры, развитие спортивных клубов, адаптационные форматы и интеграцию физической активности в профилактику стресса и формирование режима.

Библиографический список к главе 12

1. Формирование здорового образа жизни студентов через занятия физической культурой / К.Ю. Акулова, А.И. Мозгунов, О.А. Шкатов, В.А. Дядищев // International Research Journal. – 2022. – №1 (115). – С. 43–46. DOI 10.23670/IRJ.2022.115.1.078. EDN SENIJY

2. Биличенко Д.А. Физическая культура и здоровый образ в жизни студентов / Д.А. Биличенко // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 16 июня 2022 г.). – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 220–222. EDN OVEZRM

3. Герасимова П.В. Значимость физической культуры для студентов в современном мире / П.В. Герасимова // Актуальные исследования. – 2024. – №39 (221). – С. 85–87. EDN HSTIWG

4. Основы здорового образа жизни школьников / В.Ю. Качалов, Е.С. Щигорцова, О.В. Сычева, Д.М. Максимов // Лучшая научная инициатива 2025: материалы Международного научно-исследовательского конкурса (Петрозаводск, 7 января 2026 г.). – Петрозаводск: МЦНП «Новая Наука», 2026. – С. 6–15. EDN QTUNOR

5. Неповинных Л.А. Анализ уровня физической активности и здорового образа жизни среди студентов ПетрГУ / Л.А. Неповинных, К.К. Шолохова // Мир педагогики и психологии. – 2025. – №06 (107).

6. Репников И.А. Физическая культура как средство формирования здорового образа жизни студентов / И.А. Репников, А.Г. Сметанин // Актуальные исследования. – 2020. – №4 (7). – С. 59–61. EDN TLWEXR

7. Рева Н.С. Влияние физической культуры и спорта на здоровье студентов высших учебных заведений / Н.С. Рева // Научный лидер. – 2025. – №20 (221).

ГЛАВА 13

DOI 10.31483/r-153400

*Качалов Вадим Юрьевич
Премет Михаил Павлович*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

***Аннотация:** в главе рассматриваются современные подходы к оцениванию достижений обучающихся на уроках физической культуры в условиях реализации обновлённых образовательных стандартов, которые учитывают индивидуальные особенности школьников, поддерживают их учебную мотивацию и способствуют формированию осознанного отношения к физической активности. Современная педагогическая практика предлагает ряд подходов, позволяющих переосмыслить роль оценивания в процессе физического воспитания и рассматривать его как инструмент развития, а не контроля. Данное исследование посвящено анализу возможностей этих подходов и их потенциала в повышении эффективности учебного процесса по физической культуре. Глава имеет практическую значимость для учителей физической культуры, стремящихся совершенствовать систему оценивания с учётом индивидуальных особенностей обучающихся.*

***Ключевые слова:** физическая культура, оценивание достижений, формирующее оценивание, компетентностный подход, мотивация обучающихся.*

***Abstract:** the chapter discusses modern approaches to assessing the achievements of students in physical education lessons in the context of the implementation of updated educational standards that take into account the individual characteristics of schoolchildren, support their learning motivation and contribute to the formation of a conscious attitude to physical activity. Modern pedagogical practice offers a number of approaches that allow us to rethink the role of assessment in the process of physical education and consider it as a tool for development, not control. This work is devoted to the analysis of the possibilities of these approaches and their potential in improving the effectiveness of the educational process in physical education. The chapter is of practical importance for physical education teachers who strive to improve the assessment system taking into account the individual characteristics of students.*

***Keywords:** physical education, assessment of achievements, formative assessment, competence approach, motivation of students.*

Введение.

Актуальность исследования определяется необходимостью совершенствования системы оценивания достижений обучающихся на уроках физической культуры в условиях реализации современных образовательных стандартов [2]. В настоящее время перед педагогами стоит задача не только развивать физические качества обучающихся, но и формировать у них устойчивую мотивацию к занятиям физической культурой, умение анализировать собственные успехи и планировать пути дальнейшего развития. Однако существующая система оценивания, основанная преимущественно на нормативных показателях и количественных результатах, не в полной мере отражает индивидуальные особенности и динамику физического развития обучающихся. Это приводит к снижению интереса к занятиям и снижает воспитательный потенциал урока физической культуры. В связи с этим возникает необходимость поиска современных, более гибких и объективных подходов к оцениванию, учитывающих личностные достижения, мотивацию и степень активности обучающихся. В результате чего, исследование современных подходов к оцениванию достижений обучающихся в процессе

физического воспитания является актуальным и соответствует задачам модернизации отечественного образования.

Целью исследования является апробация современных подходов (на примере внедрения в процесс оценивания чат-бота) к оцениванию достижений обучающихся на уроках физической культуры.

Объектом исследования является процесс оценивания достижений обучающихся в системе школьного физического воспитания.

Предметом исследования являются современные методы и критерии оценивания достижений обучающихся на уроках физической культуры.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что внедрение современных подходов, основанных на комплексном учёте физических, личностных и мотивационных показателей обучающихся, способствует повышению интереса к занятиям физической культурой и улучшению результатов физического развития.

Методы исследования: анализ и обобщение научно-методической литературы; наблюдение за учебным процессом; беседы с преподавателями и обучающимися; сравнительный анализ существующих методик оценивания; обобщение педагогического опыта.

Обсуждение и результаты.

Современные подходы к оцениванию достижений обучающихся предполагают переход от оценки только физической подготовленности к комплексной характеристике личности обучающегося. Среди наиболее распространённых направлений можно выделить соединяющие.

1. Дифференцированный подход. Оценивание строится с учётом пола, возраста, уровня физического развития и медицинских показаний. Это помогает созданию ситуации успеха для каждого обучающегося.

2. Компетентностный подход. Оценка строится на основе сформированности у обучающихся ключевых компетенций: двигательной, коммуникативной, когнитивной и ценностно-смысловой. Важным становится не только результат выполнения упражнения, но и понимание техники, умение сотрудничать, проявление воли и самоорганизации.

3. Формирующее оценивание. Предусматривает регулярную обратную связь и самооценку обучающегося. Педагог становится не контролёром, а наставником, помогающим осознать индивидуальные достижения и пути их улучшения.

4. Портфолио достижений с использованием интерактивных и цифровых технологий. Данный подход предполагает накопление и систематизацию индивидуальных данных обучающегося, включая результаты педагогической диагностики, участие в соревнованиях, личные достижения, элементы самооценки и рефлексии. Использование интерактивных и цифровых инструментов (электронных журналов, мобильных приложений, цифровых сервисов) обеспечивает автоматизацию сбора данных, визуализацию динамики результатов и повышает объективность и прозрачность оценивания.

И здесь мы согласны с мнением Ямашкиной О.К., которая в своей работе акцентирует внимание на том, что «...в процесс оценивания вовлекается и пройденный учащимся путь обучения, который, помимо самих продуктов- собственно результатов обучения, – представляет комиссии – педагогам, друзьям, родителям – и то, как он работал для достижения этих результатов и даёт свою оценку тому, что ему удалось...» [11, с. 82].

В представленной работе изучалось влияние современных методов оценивания успеваемости на физическое развитие, мотивацию к учёбе и взаимодействие на уроках физической культуры. Исследование проводилось в лицее №83 города Казани, в нём участвовали 32 ученика восьмых классов. Классы были специально отобраны с разным уровнем подготовки, чтобы проверить, насколько новые методы работают в обычной школе. Исследование заняло четыре недели и состояло из трёх стадий: диагностики, внедрения и контроля.

Этап диагностики был важен. Он позволил оценить исходный уровень физической подготовки учащихся и подготовить почву для дальнейшего распределения нагрузки. Подход, предполагающий обязательный сбор объективных данных перед выбором педагогических средств, полностью соответствует требованиям современных образовательных стандартов, ориентированных на индивидуализацию процесса обучения [1].

Первичное тестирование включало пять показателей (таблица 1): бег на 30 метров, прыжок в длину с места, гибкость, силовая выносливость (отжимания за 30 секунд) и общая выносливость (бег в течение шести минут). Эти тесты относятся к числу общепринятых средств педагогической диагностики и рекомендованы в научно-методической литературе как наиболее валидные при оценке физической подготовленности школьников [6, с. 18].

Таблица 1

Исходные показатели обучающихся

Показатель	Уровень	Диапазон значений	Кол-во чел. (%)
Бег 30 м (с)	Низкий	6,6–7,1	9 (28%)
	Средний	5,8–6,5	15 (47%)
	Высокий	5,4–5,7	8 (25%)
Прыжок в длину (см)	Низкий	132–149	10 (31%)
	Средний	150–174	14 (44%)
	Высокий	175–198	8 (25%)
Гибкость (см)	Низкий	4–1	10 (31%)
	Средний	2–8	13 (41%)
	Высокий	9–14	9 (28%)
Отжимания (30 с)	Низкий	9–14	11 (34%)
	Средний	15–22	14 (44%)
	Высокий	23–31	7 (22%)
Бег 6 минут (м)	Низкий	720–899	8 (25%)
	Средний	900–1199	16 (50%)
	Высокий	1200–1500	8 (25%)

Данные таблицы 1 демонстрируют выраженную неоднородность исследуемой группы обучающихся. По каждому из анализируемых показателей одновременно присутствуют школьники с низким, средним и высоким уровнем физической подготовленности, при этом максимальная доля обучающихся с низким уровнем по отдельным показателям составляет 34%. Наличие чётко выраженных интервальных различий и существенная вариативность численности по уровням подтверждают необходимость применения дифференцированного подхода при планировании и реализации учебной нагрузки на уроках физической культуры.

В связи с выявленной неоднородностью в исследовании был реализован дифференцированный подход, основанный на учёте уровня физической подготовленности обучающихся. Дифференциация осуществлялась путём условного разделения обучающихся на три уровня – низкий, средний и высокий – на основе интервальных значений диагностических показателей. Данное разделение носило педагогический, а не селективный характер и использовалось как инструмент адаптации учебной нагрузки, а не как форма жёсткой фиксации уровня учащегося.

Выделение уровней физической подготовленности позволило учитывать объективные различия в функциональных возможностях, степени сформированности двигательных навыков и уровне двигательной грамотности обучающихся. Учащиеся с низким уровнем нуждались в снижении интенсивности нагрузки, увеличении времени на освоение базовых движений и дополнительной педагогической поддержке. Для обучающихся со средним уровнем приоритетом являлась стабилизация техники выполнения упражнений и постепенное увеличение объёма нагрузки. Учащиеся с высоким уровнем физической подготовленности

выполняли задания повышенной сложности, направленные на совершенствование техники, развитие скоростно-силовых качеств и повышение двигательной вариативности.

В отличие от традиционных занятий, где все школьники выполняют одинаковые задания, дифференцированный подход предполагает адаптацию нагрузки по нескольким направлениям: объёму, интенсивности, характеру движений и уровню сложности (таблица 2). Такое распределение нагрузки учитывало физиологические возможности школьников и предотвращало как перегрузку, так и недогрузку. Особое внимание уделялось технике выполнения упражнений, поскольку компетентный подход предполагает оценивание не только количественного результата, но и качества двигательного действия [10, с. 112].

Таблица 2

Примеры дифференциации нагрузки по физическим качествам

Физическое качество	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Скорость (бег 30 м)	Ускорения 3–4×40 м, работа над техникой старта	Повторный бег 3×30 м с контролем ритма	Укороченные ускорения 4×15–20 м с увеличенными паузами
Силовая выносливость (отжимания)	Темп 2–1-2, лёгкие утяжелители	Стандартный темп + постепенное увеличение повторов	Отжимания от возвышения или с колен
Гибкость	Продвинутые статические и динамические упражнения	Базовый комплекс растяжки	Упрощённая растяжка с поддержкой
Общая выносливость (6 мин)	Равномерный бег с контролем пульса	Интервалы: бег + быстрый шаг	Быстрый шаг с постепенным включением бега

Кроме того, адаптация нагрузки сопровождалась элементами формирующего оценивания: учащиеся фиксировали свои ощущения после выполнения упражнений, анализировали комфортность нагрузки, корректировали индивидуальные цели (таблица 3). По нашему мнению, это вполне соответствует современным представлениям о роли самооценки и рефлексии в образовательном процессе.

Таблица 3

Распределение учащихся по уровням физической подготовленности после эксперимента

Показатель	Уровень	Диапазон значений	Кол-во чел.	%
Бег 30 м (с)	Низкий	6,60–7,11	4	13
	Средний	5,80–6,59	16	50
	Высокий	5,42–5,79	12	37
Прыжок в длину (см)	Низкий	132–149	5	16
	Средний	150–174	17	53
	Высокий	175–198	10	31
Гибкость (см)	Низкий	-4–1	6	19
	Средний	2–8	17	53
	Высокий	9–14	9	28
Отжимания (30 сек)	Низкий	9–14	5	16
	Средний	15–22	17	53
	Высокий	23–31	10	31
Бег 6 минут (м)	Низкий	720–899	4	13
	Средний	900–1199	16	50
	Высокий	1200–1500	12	37

Важно отметить, что эффективность дифференциации проявилась не только в улучшении физических показателей, но и в значительном снижении тревожности у обучающихся с низким уровнем подготовки, что неоднократно подчёркивается в исследованиях по психологии физического воспитания [4]. Ученики перестали бояться сравнений с более подготовленными одноклассниками, поскольку их успех измерялся индивидуальной динамикой, а не соответствием усреднённым требованиям.

Диагностический этап показал, что различия между учащимися проявляются не только в количественных результатах, но и в качестве выполнения упражнений. Наблюдение за техникой бега, прыжка и силовых действий позволило выявить неоднородность двигательной грамотности: часть школьников допускала ошибки в координации, нарушала последовательность движений или испытывала трудности в анализе собственных действий.

Компетентностный подход, использованный в нашем исследовании, позволил оценивать качество двигательных действий обучающихся комплексно, включая двигательные, когнитивные, коммуникативные и регулятивные компоненты. Для фиксации данных была разработана матрица, отражающая основные наблюдаемые параметры (таблица 4). Она использовалась на протяжении всего эксперимента и позволила выявлять динамику сформированности компетенций.

Таблица 4

Наблюдаемые проявления компетентностей обучающихся

Компетентность	Что фиксировалось в ходе исследования
Двигательная	Точность, устойчивость и согласованность техники движений
Когнитивная	Способность выявлять собственные ошибки и объяснять их причины
Коммуникативная	Участие в обсуждении техники, умение формулировать корректные замечания
Регулятивная	Целеполагание, самоконтроль, стабильность выполнения двигательных действий

Сопоставление данных диагностического и итогового этапов показало, что компетентностный подход обеспечил заметное повышение качества выполнения двигательных действий. Увеличилось количество учеников с хорошей техникой, уменьшилось число серьёзных ошибок в упражнениях, и школьники стали лучше объяснять, почему у них возникают трудности. Это показывает, как осознание движений помогает формировать физическую культуру школьников.

Чтобы показать эти изменения, мы составили таблицу, отражающую средние показатели по каждой компетенции до и после исследования (таблица 5). Информация отобразила заметный рост в когнитивной и регулятивной сферах: ученики стали лучше анализировать технику движений, исправлять свои действия, ставить цели и обосновывать свои выводы. Коммуникативные навыки тоже улучшились: ученики стали активнее обсуждать технические детали упражнений и лучше взаимодействовать друг с другом при совместном анализе. Данные итогового этапа отражены в сводной таблице, в которой систематизированы изменения компетентностных показателей.

Таблица 5

Динамика компетентностных показателей обучающихся

Компетентность	До исследования	После исследования	Характер изменения
Двигательная	Средний уровень	Уверенный средний / ближе к высокому	Повышение точности техники
Когнитивная	Низкий-средний	Устойчивый средний	Рост способности к анализу
Коммуникативная	Низкий	Средний	Повышение активности во взаимодействии
Регулятивная	Низкий	Средний	Формирование навыков целеполагания

Таким образом, компетентностный подход подтвердил свою эффективность как инструмент, позволяющий оценивать не только количественные достижения, но и качество двигательной деятельности обучающихся. В сочетании с дифференциацией он обеспечил более глубокое понимание индивидуальных особенностей школьников и позволил объективно зафиксировать положительные изменения в структуре их двигательных действий. Эти результаты согласуются с большинством современных исследовательских данных о значимости компетентностного оценивания в физическом воспитании.

Значительная часть обучающихся испытывает затруднения, связанные с пониманием критериев оценивания, что в свою очередь снижало мотивацию и вызывало тревожность перед выполнением упражнений. Анкетирование выявило, что более половины школьников не могли объяснить, за что именно они получают отметку, а 31% обучающихся отмечали страх перед проверками. Это, в свою очередь, приводит нас к пониманию того факта, что отсутствие прозрачных механизмов оценивания формирует негативное отношение к учебной деятельности в целом.

В ходе исследования была внедрена система формирующего оценивания, ориентированная на регулярное получение учащимися обратной связи, фиксацию динамики собственных результатов и постепенное освоение навыков самооценки. В отличие от традиционного оценивания, направленного на фиксацию конечного результата, формирующее оценивание позволяло школьникам отслеживать промежуточные успехи и лучше понимать индивидуальную траекторию развития, что соответствует современным представлениям о педагогической поддержке учащегося.

В начале каждого занятия учащимся предлагалось сформулировать краткую цель (например, улучшить технику старта, удерживать равномерный темп или повысить устойчивость движений). По завершении урока школьники фиксировали в индивидуальных картах достижения, какие именно изменения они заметили и какие вопросы требовали дальнейшего внимания. Такой формат обеспечивал их включённость в процесс и развивал навыки саморегуляции, являющиеся частью современных образовательных результатов.

Для систематизации процесса возникла необходимость разработки таблицы наблюдений (табл. 6), в которую нами заносились промежуточные показатели школьников.

Таблица 6

Элементы формирующего оценивания, использовавшиеся в исследовании

Компонент	Содержание	Что отслеживалось
Целеполагание	Краткие цели обучающихся на урок	Реалистичность, осознанность, связь с техникой
Рефлексия	Краткие записи по итогам занятия	Понимание собственных трудностей
Обратная связь учителя	Комментарии по технике и динамике	Выполнение рекомендаций
Самооценка	Оценка изменений по субъективным ощущениям	Адекватность восприятия результатов

Полученные в ходе анализа данные показали, что учащиеся стали лучше понимать назначение упражнений и закономерности собственных результатов. Количество учеников, способных корректно описать свои затруднения и предложить путь их преодоления, увеличилось по сравнению с начальным этапом. Это соответствует выводам Поляковой В.В. о повышении учебной мотивации в условиях регулярного получения конструктивной обратной связи [8, с. 183].

Дополнительным эффектом стало снижение тревожности у обучающихся, ранее испытывавших дискомфорт при выполнении нормативов. Поскольку акцент сместился с сравнения с нормативами на индивидуальный прогресс, ученики стали демонстрировать более стабильное эмоциональное состояние. Рост уверенности особенно заметен у слабо подготовленных школьников, которые стали воспринимать урок как возможность улучшить личные результаты, а не как контрольное мероприятие (таблица 7). Подобное явление подробно описано в исследованиях, посвящённых психолого-педагогическим аспектам оценивания [4].

Для визуального представления изменений была оформлена таблица, отражающая динамику ключевых показателей формирующего оценивания.

Таблица 7

Изменения мотивационных и рефлексивных показателей обучающихся

Показатель	До исследования	После исследования	Характер изменения
Понимание критериев оценивания	28% обучающихся	83% обучающихся	Значительный рост осознанности
Интерес к урокам физической культуры	40%	65%	Положительная динамика
Страх перед проверками и нормативами	31%	12%	Существенное снижение тревожности
Готовность анализировать собственные ошибки	Низкая	Средняя-высокая	Формирование навыков рефлексии

Формирующее оценивание стало одним из ключевых факторов повышения мотивации обучающихся и улучшения качества выполнения двигательных действий. Его внедрение позволило создать образовательную среду, в которой каждый ученик воспринимает результаты не как фиксированную оценку, а как динамическую характеристику собственного развития. Это соответствует современным подходам к модернизации оценивания в физическом воспитании [3].

В ходе исследования для повышения объективности и прозрачности оценивания был разработан и внедрён специализированный цифровой сервис – чат-бот, обеспечивающий автоматизированное формирование портфолио достижений обучающихся. Необходимость создания такого инструмента была обусловлена результатами диагностического этапа, согласно которым значительная часть обучающихся не могла полноценно продемонстрировать свои достижения из-за отсутствия единых механизмов фиксации внеурочных и спортивных результатов. Аналогичные проблемы отмечаются в ряде современных работ, подчёркивающих важность цифровизации мониторинга индивидуальных достижений обучающихся [9].

Созданный бот выполнял функции автоматизированного портфолио, объединяя цифровые технологии анализа изображений, поиск официальных протоколов соревнований и систематизацию данных в личной карточке учащегося. Такой формат соответствовал требованиям индивидуализации образовательного процесса и позволял фиксировать достижения, которые не отражаются в стандартных уроках физической культуры.

Бот принимал изображения дипломов, грамот и сертификатов, применяя алгоритмы распознавания текста и структурируя данные по типу соревнований, уровню мероприятия, месту проведения и занятым местам. Кроме того, он интегрировался с открытыми базами

спортивных протоколов: после того как учащийся сообщал учителю о своём участии в соревнованиях, педагог передавал боту сведения о спортивной школе и ФИО обучающегося. Бот автоматически осуществлял поиск соответствующего протокола и добавлял в портфолио подтверждённые данные – дату мероприятия, дисциплину, занятое место, возрастную категорию и командную принадлежность.

К концу четверти цифровое портфолио каждого учащегося включало данные диагностики, динамику физической подготовленности, компетентностные показатели и автоматически собранные спортивные достижения. В ситуациях спорной итоговой оценки учитель мог обратиться к боту, который предоставлял сводную таблицу подтверждённых достижений учащегося (таблица 8). Такой механизм позволял повысить объективность принятия решений и обеспечить справедливое оценивание, ориентированное на реальные успехи обучающихся.

Структура цифрового портфолио через чат-бот была представлена в следующем виде.

Таблица 8

Основные функции бота и их значение в системе мониторинга

Функция бота	Описание работы	Значимость для исследования
Распознавание изображений	Обработка фотографий дипломов и грамот, извлечение текста	Автоматизация фиксации индивидуальных достижений
Поиск спортивных протоколов	Самостоятельный поиск официальных результатов по ФИО и школе	Повышение достоверности данных портфолио
Формирование цифровой карточки учащегося	Объединение всех данных в персональном профиле	Системность и полнота информации
Предоставление сводных данных учителю	Выгрузка достижений при спорной оценке	Объективизация оценивания
Анализ динамики активности учащегося	Оценка количества соревнований и достижений за период	Дополнительные основания для формирующего оценивания

Внедрение бота позволило значительно повысить точность и оперативность сбора данных. При анализе статистики использования сервиса было выявлено, что большинство обучающихся активно включились в процесс фиксации собственных спортивных результатов. Учителя отмечали снижение числа конфликтных ситуаций, связанных с оценкой достижений, а также повышение мотивации обучающихся демонстрировать свои успехи. Статистические данные внедрения представлены в таблице 9.

Таблица 9

Статистика использования чат-бота за период исследования

Показатель	Значение	Интерпретация
Количество обучающихся, использовавших бота	26 из 32	Высокий уровень вовлечённости
Число загруженных дипломов и грамот	74 файла	Активная фиксация достижений
Количество автоматически найденных протоколов	41	Эффективность поиска подтверждающих данных
Случаи обращения учителя к боту при выставлении оценки	9	Рост объективности оценивания
Случаи изменения итоговой оценки после анализа портфолио	4	Подтверждение значимости накопительной системы

Бот стал ключевым элементом системы мониторинга достижений обучающихся, объединив функции цифрового анализа данных, автоматизированного портфолио и инструмента поддержки принятия педагогических решений. Его использование обеспечило более

высокий уровень точности сведений, прозрачность оценивания и заметное повышение учебной мотивации обучающихся, что согласуется с современными исследованиями в области цифровизации физического воспитания [7].

Комплексное применение дифференциации, компетентного подхода, формирующего оценивания и цифрового портфолио позволило получить устойчивые положительные изменения как в физической подготовленности обучающихся, так и в их отношении к предмету. Итоговые данные показывают рост всех ключевых физических качеств, улучшение качества выполнения двигательных действий, повышение осознанности, а также значительное усиление мотивации (таблица 10). Кроме того, использование чат-бота дало возможность фиксировать достижения обучающихся более объективно, что повысило точность оценивания и уменьшило количество спорных ситуаций.

Таблица 10

Итоги исследования

Направление	Было до исследования	Стало после исследования	Итоговое изменение
Физические показатели	Средние значения скорости, силы, гибкости и выносливости варьировались и нередко были низкими	Устойчивый прирост всех показателей (от +2 до +33% по различным качествам)	Улучшение общей физической подготовленности
Качество техники	Частые ошибки, слабая координация, отсутствие анализа движений	Более точное выполнение упражнений, снижение количества грубых ошибок	Рост двигательной грамотности
Осознанность и рефлексия	Недостаточное понимание критериев оценивания, низкая самооценка	Учащиеся чаще формулируют цели и анализируют собственные действия	Повышение когнитивной и регулятивной компетентности
Мотивация	Интерес к урокам проявляли менее половины обучающихся	Увеличение доли мотивированных учеников, снижение тревожности	Стабильный рост учебной мотивации
Использование цифрового портфолио	Личные достижения учитывались нерегулярно	Активная загрузка дипломов, поиск протоколов, 9 обращений учителей при спорных оценках	Повышение объективности оценивания
Отношение к физической культуре	Урок воспринимался как контроль	Урок стал рассматриваться как возможность развития	Формирование позитивного отношения

Заключение.

Проведённое исследование показало, что современные подходы к оцениванию позволяют по-новому организовать процесс физического воспитания в школе. Результаты диагностики показали заметные различия в физической подготовке и технике учащихся, что указало на потребность в более адаптивной системе оценивания.

Применение дифференциации позволило учитывать возможности каждого ученика и обеспечивать постепенное улучшение. Компетентный подход дал возможность сосредоточиться не только на результатах, но и на технике, понимании и анализе собственных действий. Формирующее оценивание сделало процесс понятнее для учащихся: они лучше оценивали свои успехи, меньше волновались из-за проверок и активнее участвовали в работе.

Важным инструментом стало цифровое портфолио в формате чат-бота. Оно позволило автоматически собирать информацию о достижениях, находить записи соревнований и формировать полный профиль каждого ученика. Это повысило беспристрастность и дало возможность учителю принимать более обдуманные решения в конце четверти. В целом

применение этих подходов показало устойчивый рост физической подготовленности, улучшение отношения школьников к предмету и повышение их самостоятельности. Полученные результаты подтверждают, что обновлённая система оценивания делает уроки физической культуры более современными, мотивирующими и ориентированными на развитие каждого ученика.

Библиографический список к главе 13

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (официальное опубликование) URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201212300007> (дата обращения: 16.01.2026).
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 №287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021 №64101) (официальное опубликование) – URL: <https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 16.01.2026).
3. Бойцова Е.Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе / Е.Г. Бойцова // Человек и образование. – 2014. – №1. – С. 171–175.
4. Землянская Е.Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся / Е.Н. Землянская // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т. 5. №3. – С. 50–58. DOI 10.17759/jmfp.2016050305. EDN XRNITT
5. Кузьменко Р.Н. Инновации в физкультуре: фитнес-трекеры, мобильные приложения и VR-тренировки / Р.Н. Кузьменко. // Молодой ученый. – 2025. – №26 (577). – С. 447–452. EDN BRXCOJ
6. Организация мониторинга физического, психического здоровья и физической подготовленности обучающихся: учебно-методическое пособие / П. Панова, А.В. Чеботарев, И.А. Мищенко [и др.]. – Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семёнова-Тян-Шанского, 2021. – 55 с.
7. Петров П.К. Цифровые тренды в сфере физической культуры и спорта / П.К. Петров // Теория и практика физической культуры и спорта. – 2021. – №12. – С. 6–8. EDN ZWSPKH
8. Полякова В.В. Пути повышения учебной мотивации у кадет (из опыта работы) / В.В. Полякова // Научные труды тувинского государственного университета: материалы ежегодной научно-практической конференции преподавателей, сотрудников и аспирантов Тувинского государственного университета, посвященной Международному году Периодической таблицы химических элементов и Году человека труда в Республике Тыва. – Вып. XVIII. – Тувинский государственный университет, 2019. – С. 182–184. EDN GGFVIP
9. Положение об электронном портфолио обучающихся Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградская государственная академия физической культуры»: локальный нормативный документ. – URL: <https://www.vgafk.ru/upload/medialibrary/7cf/6mko83imwefr1e3y00yvayhjqp3ci4un/52.-Polozhenie-ob-elektronnom-portfolio-obuchayushchikhsya-2022.pdf> (дата обращения: 16.01.2026).
10. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2003. – 480 с.
11. Ямашкина О.К. Портфолио как средство оценивания образовательных достижений обучающегося / О.К. Ямашкина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2008. – №1. – С. 81–84. EDN RUMINJ

ГЛАВА 14

DOI 10.31483/r-153899

Герасимчук Сергей Михайлович

ИГРЫ-ЕДИНОБОРСТВА КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПЕДАГОГА ЗАНЯТИЯХ ПО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в данной главе представлена подборка игр-единоборств, направленных на решение широкого круга педагогических задач. Предложенные игры позволяют педагогам, инструкторам и родителям разнообразить физическую нагрузку, развивая у детей школьного возраста не только силу и ловкость, но и навыки саморегуляции, уважения к сопернику и умение действовать по правилам.

Материалы главы адаптированы для работы как в группах общего образования, так и с детьми с ОВЗ. В зависимости от целей занятия, игры могут быть использованы как элемент разминки, основная часть урока или включены в программу спортивной секции.

Ключевые слова: игровой метод обучения, игры-единоборства, специализированные игровые комплексы, вариативность, педагогические задачи, методика преподавания.

Abstract: this chapter presents a selection of martial arts games aimed at solving a wide range of pedagogical tasks. The proposed games allow teachers, instructors and parents to diversify physical activity, developing in school-age children not only strength and dexterity, but also skills of self-regulation, respect for the opponent and the ability to act according to the rules.

The materials of the chapter are adapted to work both in general education groups and with children with disabilities. Depending on the purpose of the lesson, games can be used as a warm-up element, the main part of the lesson, or included in the sports section program.

Keywords: Game-based learning method, martial arts games, specialized game systems, ease of learning, variability, pedagogical objectives.

Введение.

Цель данной монографии – обобщение и распространение опыта работы с детьми школьного возраста в сфере укрепления здоровья, их физического и культурно-нравственного развития, формирования базовых навыков в вопросах личной безопасности через знакомство и сохранение нематериального культурного наследия народов, проживающих на территории России в области традиционной физической культуры и народной педагогики. Автором представлена лишь малая часть игр-единоборств, которые я активно использую в своей работе на уроках физической культуры, в кружковой работе, в походах выходного дня, при организации общешкольных спортивных праздников и мероприятий.

Основные понятия.

Физические упражнения – элементарные движения, которые повторяются определённое количество раз с целью усвоения определённого навыка. *Упражнения решает поставленную двигательную задачу одним определённым способом.*

Игровые упражнения – строятся на создании игровой атмосферы, введении сюжета и соревновательности.

Комбинированные упражнения – последовательное выполнение нескольких упражнений.

Комплексы упражнений (в том числе и игровых) – последовательно выполняемые взаимодополняющие упражнения формирующие необходимые качества/умения в процессе их выполнения.

Подвижные игры – это сознательная, активная деятельность, характеризующаяся точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательными для всех играющих

правилами. Содержание игры определяется движениями, которые входят в её состав. В игре у участников есть свобода выбора, и поставленная задача может быть решена разными способами.

Игры-единоборства – это игры, содержащие базовые элементы различных единоборств, формирующие и развивающие важные для единоборств качества, навыки, способствующие закреплению технических и тактических действий. Игры-единоборства в большинстве своём построены на непосредственном физическом контакте с партнёром и имеют ярко выраженный соревновательный характер, что сближает их с настоящими единоборствами.

Специализированные игровые комплексы – это последовательное использование определённых игр-единоборств. Игровые комплексы могут состоять из нескольких вариантов одной игры, либо из нескольких похожих игр, имеющих общие свойства. Специализированные игровые комплексы позволяют решать очень широкий круг педагогических задач за счёт пошагового внесения незначительных изменений (ограничений) в ход игры. Их можно использовать на различных этапах подготовки и с различной целью.

Достоинства использования игр-единоборств.

1. *Вариативность средств и методов обучения.* Многофункциональность. Простота организации и определения победителя. Лёгкость освоения игр детьми.

2. *Развитие физических качеств* – это формирование с помощью игр-единоборств фундамента (ОФП) и развитие физических качеств, проявляемых в выполнении специфических для единоборств действий (СФП). Сюда можно отнести не только тренировку основных физических качеств, но и воздействие на мелкую моторику, дыхание, вестибулярный аппарат, глазомер и пр.

3. *Развитие важных психологических качеств личности:* смелость, сила воли, самостоятельность, упорство, целеустремленность, воля к победе, ответственности за свои решения...

4. *Формирование адаптивности* – навыка подстраиваться под конкретного противника, ситуацию, особенности окружающей обстановки/среды.

5. Формирование «*Блока естественных реакций организма*» на быстро меняющуюся ситуацию.

6. *Стрессоустойчивость:* ребенок учится достойно справляться с неудачами, ставить новые цели, преодолевать страх, неприятные и болевые ощущения, утомление и пр. Появляется уверенность в себе и своих силах.

7. *Коррекция девиантного поведения.* Боевые искусства особенно полезны агрессивным детям. Будет ошибкой думать, что дети, занимаясь единоборствами становятся агрессивными. Наоборот, на тренировках они «спускают пар», **учатся** контролировать свои эмоции.

8. *Укрепление здоровья:* формирование правильной осанки, предупреждение появления плоскостопия, лишнего веса, улучшается работа легких, сердечно-сосудистой и иммунной системы.

9. *Когнитивное развитие* ребенка: игры развивают логику и смекалку, пространственное мышление, умение концентрироваться, сосредотачивать внимание, анализировать ситуацию, быстро принимать решение... Формируется тактическое мышление: выгодно для себя выстраивать отношения с соперником в поединке.

10. *Социальная адаптация:* развиваются навыки взаимодействия, умение соотносить свои желания с чужими, навыки общения в группе сверстников, *дисциплинированность*, помогает преодолевать застенчивость.

11. Все игры-единоборства нацелены на то, чтобы взаимодействовать с партнёром (партнерами), и добиться поставленной цели – победы, только действиями, разрешёнными правилами. Таким образом *формируются моральные качества.*

12. В процессе игры ребёнок может оказаться в невыгодной, проигрышной ситуации. Чтобы победить или проиграть, но достойно, бороться до конца, *необходимы волевые качества*, формирующиеся в процессе игры, переживания и анализа таких ситуаций.

13. *Безопасность*: формирование через игры культуры личной и коллективной безопасности. Усвоение базовых навыков техники и тактики единоборств даёт возможность быстро ориентироваться в экстремальной ситуации, снижает уровень бытового травматизма.

14. Народные игры отражают и сохраняют элементы традиционной народной культуры. Раскрытие этих элементов ученикам *способствует формированию базовых национальных ценностей* (духовных, социокультурных и пр.).

15. Несомненные достоинства игр-единоборств – это их *простота в определении победителя, толерантность, минимум необходимого игрового инвентаря*.

Сферы применения игр-единоборств.

Сфера применения игр-единоборств очень обширна. Их можно использовать как дополнительный инструмент при формировании знаний и умений всех основных разделов школьного курса Физической культуры. Использовать в отдельном блоке программы «Элементы единоборств».

Включение в программу внеурочных занятий. игр-единоборств можно на различных этапах подготовки и с различной целью. Игры-единоборства могут предшествовать или завершать (закреплять) процесс освоения определённых технических действий, дополняя традиционные (академические) методы обучения. А также могут использоваться в чрезвычайно напряженных тренировках спортсменов самых разных видов спорта.

Стоит отметить, что у игр-единоборств есть один недостаток. При регулярном многократном повторении игр, построенных на одном техническом действии, ученики научатся их осуществлять, а основами единоборств не овладеют. Основную пользу игры начинают приносить только при соединении двигательных единиц (совокупности операций), объединенные единым смыслом. Важно научить объединить двигательные единицы для достижения основной учебной задачи. Нужно постоянно отвлекать соперника от хода поединка, держать его в напряжении и тем самым лишать инициативы и пр. Поэтому игры-единоборства – это вспомогательный инструмент тренировки, который должен быть грамотно вплетён в процесс тренировки.

Игры-единоборства можно использовать в качестве состязаний и аттракционов во время массовых физкультурно-оздоровительных, этнографических, спортивных и т. п. мероприятий. В качестве простых развлекательных игр в походах выходного дня, длительных путешествиях, на переменах и пр. Проведения занятий ЛФК с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Внеурочная работа.

Данный раздел школьной программы объединяет содержание внеурочных форм физического воспитания: в кружках физической культуры, спортивных секциях, группах общей физической подготовки, а также факультативные и консультативные занятия. Содержание занятий в различных формах внеурочной работы определяется с учётом возраста школьников.

В «Примерной рабочей программе» В.И. Лях предлагает включать во внеурочную деятельность занятия по борьбе. (1) «Слабым звеном» этого учебного можно считать:

- основной упор сделан на занятия с юношами;
- единоборства относятся к жёстким контактным видам спорта с высоким уровнем травматизма и требуют от педагога специфических знаний и умений по организации занятий, приёмов страховки и пр.;

– отработка навыков борьбы, самообороны, рукопашного боя в большинстве случаев требует наличия специального спортивного оборудования (борцовские ковры или татами, одежда для борьбы, боксёрские перчатки и пр.)

Введение игр-единоборств во внеурочную работу с детьми позволяет достаточно полно реализовать прописанные в «Примерной рабочей программе» цели и задачи в рамках работы пришкольных спортивных клубов, занятий ВПК, кадетских классов, детских секций борьбы, рукопашного боя и т. п.

ГТО.

Отдельно стоит отметить такую форму внеурочной работы как сдача норм ГТО. В 1931 году в СССР была введена в действие программа физкультурной подготовки в общеобразовательных, профессиональных и спортивных организациях, основополагающая в единой и поддерживаемой государством системе патриотического воспитания молодежи, которая называлась «Готов к труду и обороне СССР», сокращённо «ГТО». Сюда входили: лёгкая атлетика, плавание, езда на велосипеде, туризм и пр. Вторая ступень включала в себя прикладные виды спорта: стрельбу из мелкокалиберной винтовки, изучение приёмов борьбы самбо и др.

24 марта 2014 года на заседании совета по развитию физкультуры и спорта президент России Владимир Путин поднял вопрос о необходимости популяризации и пропаганды спортивного образа жизни среди населения. И уже 2014–2015 годы проходили под эгидой возрождения Всероссийского физкультурно- спортивного комплекса «Готов к труду и обороне».

Согласно приказу №1045 от 16 ноября 2015 года Самозащита без оружия (Самбо) вошла в перечень испытаний IV–VI ступеней. Примечательно, что приказ был подписан 16 ноября, в день, когда по всей России праздновался Всероссийский день самбо. Теперь ребятам, сдающим ГТО, предстоит осваивать основы самообороны, страховки и падения. Техника «Самозащиты без оружия» представлена следующими разделами: 1) приемы само страховки – 3 варианта (при падении назад, вперед, на бок); 2) базовые приемы самозащиты – 7 приёмов (для IV ступени); 3) приемы самозащиты в 7 различных ситуациях (для V и VI ступеней). Для их освоения отлично подходят игры-единоборства, позволяющие сделать тренировку более насыщенной.

Содержание занятий.

Все занятия складывается из своеобразных «гимнастических кирпичиков» – упражнений (ОФП и СФП) и игр. Каждый такой «кирпичик» – это небольшой комплекс, состоящий из упражнений определённой направленности и игр, дополняющих эти упражнения. При желании эти «кирпичики» можно переставлять местами, дополнять или уменьшать (в случае необходимости), или заменять одни другим, вставлять между ними новые «кирпичики» – упражнения, подвижные игры и пр. Это позволяет сделать занятия более разнообразными (однообразие вгоняет ребёнка в скуку, пропадает интерес к занятиям).

От занятия к занятию необходимо частично обновлять и усложнять применяемые упражнения. Заменять следует не более 10–15% упражнений с тем, чтобы обеспечить закрепление двигательных навыков, вместе с тем – последовательно разнообразить и усложнять занятия, поддерживать интерес детей.

Физическая нагрузка повышается постепенно, путём включения в работу всё большего и большего количества мышечных групп и увеличения количества повторений каждого упражнения. Категорически не рекомендуется форсировать активность систем организма за счёт включения в подготовительную часть упражнений повышенной интенсивности, т.е. выполняемых с большой скоростью и высоким темпом.

Образовательно-познавательную составляющую занятия можно реализовать, используя ряд игр и упражнений, которые сопровождается коротеньким рассказом, несущим

воспитательный характер, расширение кругозора учащихся в области физической культуры, истории спорта, личной безопасности.

Игры-единоборства в структуре занятий.

Одна из первых схем урока физической культуры, разработанная А.А. Зикмундом в 1923 г., состояла из восьми частей. Для каждой части ставилась определенная задача и указывался вид упражнения. В дальнейшем развитии структуры урока физической культуры наметилась тенденция сокращения количества его частей. В.В. Белинович (1953) обосновал три части урока: вводная, основная, заключительная. Такая структура занятия используется до сих пор. При проведении занятий с детьми ОВЗ в начале занятия включают дополнительную часть – организационную. Каждая часть решает свои определённые дидактические задачи. На каждом этапе можно использовать игры-единоборства, в соответствии с целями и задачами урока.

Организационная часть (3–5% от общего времени) служит для организации группы/класса, мобилизации внимания и регулирования эмоционального состояния учеников. Учащимся необходимо сориентироваться в пространстве спортзала, повторить и закрепить навыки ориентирования, для чего используются порядковые и строевые упражнения, связанные с ними игры невысокой подвижности на внимательность, осанку, ориентирование в пространстве и пр.

Подготовительная часть занятия (10–20% от общего времени) должна воздействовать на весь организм ребёнка. В «классическом» понимании – это общеразвивающие упражнения (ОРУ), то есть движения различными частями тела в различных направлениях, с различной скоростью, амплитудой и степенью напряжения, выполняемые как отдельно, так и комплексно, возможно с предметами (гимнастические палки, мячи и пр.), на месте или в движении. ОРУ позволяют решать самый широкий круг задач.

В водную часть отлично вписываются игры средней интенсивности, нацеленные как на решение общих задач (развитие быстроты, силы, ловкости и пр.), так и для решения конкретных задач. Например, «укрепление слабых мест», развитие равновесия, тренировка вестибулярного аппарата, коррекция осанки или плоскостопия и т. п.

Основная часть занятий (70–80% от общего времени) – это решение наиболее значимых оздоровительных, образовательных и воспитательных задач, предусмотренных учебной программой и планом данного урока.

Сюда входят упражнения и игры самой разной направленности высокой интенсивности. Используются подвижные игры, адаптированные под возраст, физические возможности, эмоциональное состояние... Педагог должен внимательно наблюдать за учащимися и контролировать их функциональное состояние по внешним признакам.

Заключительная часть каждого занятия (5–10% от общего времени) – это постепенное снижение функциональной активности организма занимающихся и приведение его в относительно спокойное состояние. Она нацелена на создание условий для более быстрого протекания процессов восстановления. Развитие навыков борьбы с утомлением и стрессом путём мышечной релаксации и пр.

Заключительная часть включает в себя упражнения и игры низкой интенсивности: дыхательные, на расслабление, освоение приёмов массажа и самомассажа с целью снизить активность дыхательной и сердечно-сосудистой систем, постепенно вернуть организм в состояние покоя.

Методика организации игр-единоборств на занятиях.

Перед началом игры занимающиеся должны быть ознакомлены с требованиями и правилами игры. По способу восприятия информации дети (да и взрослые тоже) делятся на три группы, каждая из которых имеет склонность к определённому каналу получения и

переработки информации. Визуалы лучше воспринимают зрительную информацию, аудиалы – слуховую, а кинестетики больше доверяют тактильным ощущениям. Поэтому правила и условия должны быть чётко оговорены, сопровождаться показом разрешённых и запрещённых действий, на самих участниках будущей игры. Объяснения должны быть ясными и четкими, давать их надо бодрым, веселым голосом, всегда сопровождая демонстрацией. Нельзя утомлять детей пространными объяснениями.

Очень хорошо, если игра будет начинаться с небольшой предыстории, которая покажет важность этой игры, её взаимосвязь с другими техническими и тактическими элементами, раскроет интересные исторические факты и пр. Это сделает игру более привлекательной и эффективной. Чем лучше обучающийся понимает значимость игры, тем успешнее идёт процесс обучения.

Игра должна охватывать всех. Не должно быть таких ситуаций, когда одни участники вовлечены в процесс игры, а другие оказываются в положении пассивных наблюдателей. Исключение – дети, временно отправленные на «скамейку штрафников» за грубое нарушение правил.

Порой приходится наказывать ребёнка за систематическое нарушение правил игры. В русской народной игровой культуре известно большое количество наказаний проигравшему, порой даже очень болезненных, а порой и унижительных. Тут, на наш взгляд, лучшее наказание – «скамейка штрафников». Где ребёнок должен находиться определённое время, пока остальные продолжают занятия. На мой взгляд недопустимо использование физических упражнений (отжиманий, приседаний и пр.) в качестве наказания. Это способствует формированию отрицательного отношения как к отдельным упражнениям, так и занятиям физической культурой в целом.

Необходимо учитывать возрастные особенности психики. Состязания с подсчётом очков у детей не популярны. В игровом противоборстве победа должна быть однозначной, эмоционально насыщенной. При самостоятельном делении на пары для игр-состязаний некоторые дети выбирают заведомо более слабого. Такое самоутверждение недопустимо и требует вмешательства педагога и соответствующей коррекции поведения.

При делении играющих на группы или команды необходимо учитывать физические возможности и другие данные каждого игрока в отдельности, чтобы, в конечном счете, команды были по возможности равны. Если в игре команды резко отличаются по силе одна от другой, желаемый эффект в игре никогда не будет достигнут в полной мере. В таких случаях одна из команд постоянно проигрывает, поэтому темп игры снижается, дети теряют интерес к игре.

Если детям предоставить право самим разделиться на команды, то они будут набирать себе игроков не равных по силе, а в большинстве своём своих приятелей и друзей, что приводит к неравенству команд. Отсюда следует, что ведущую роль при делении играющих на группы или команды находится у преподавателя.

Очень простой и удобной формой деления на команды является построение и пересчёт «на первый-второй». Все играющие выстраиваются в одну шеренгу по росту и путём пересчёта на первый и второй делятся на две команды.

Традиционным способом выбора водящего являются считалки, а делением на группы при помощи скороговорок и жеребьёвок. Использование этих миниатюр устного народного творчества позволяет детям прикоснуться к народным традициям, развивать память и речь, навык счёта. Руководителю важно чередовать способы выбора водящих, чтобы оживить занятия, чтобы эти способы запомнили дети и применяли их во время самостоятельных игр.

Выбор на главную роль дети должны воспринимать как поощрение. Водящим можно с помощью считалки, а также назначить игрока, победившего в предыдущей игре, поощряя его за то, что он остался не пойманным, выполнил задание лучше других, принял самую правильную позу в игре и т. п.

Началом выполнения игровых заданий служит голосовой сигнал учителя: «начинайте!», «действуйте!» и т. п. Можно использовать команды спортивных единоборств «бой!», «бокс!», «хаджиме!» – это позволяет ученикам усвоить основы спортивной терминологии. При организации национальных игр можно использовать слова на национальном языке. Например, у народа Коми состязания начинаются по команде «Вен!» (дословно «спор, тяжба, борьба»).

Для завершения действия подаются команды: «стоп!», «закончили!», «тайм!», «время!» (если игра имеет временное ограничение). Продолжение ребёнком игровых действий после завершения игры может стать причиной травмы другого ребёнка. Поэтому очень важно, чтобы все игровые действия ученики завершали одновременно.

Педагогу необходимо следить за движениями учеников: поощрять удачное исполнение, подсказывать лучший способ действия, помогать личным примером. Но большое количество замечаний о неправильном выполнении отрицательно сказывается на настроении детей. Поэтому делать замечания надо в доброжелательной форме.

Учитель должен следить, чтобы игра не становилась чересчур азартной, избегать сверхэнтузиазма (перевозбуждения) у играющих.

Педагог должен прислушиваться к мнению детей. Их высказывания и предложения могут помочь сделать игру более ярче, интереснее, труднее, или наоборот снизить физическую нагрузку, если того требует ситуация.

Педагог должен быть готовым к участию в игре в качестве обычного игрока, подчиняться всем правилам, включая и те, которые вроде бы умаляют достоинство взрослого. «В игре да в бане все равны» – русская народная пословица.

Определение результатов игры имеет большое воспитательное значение. По окончании игры руководитель должен объявить её результаты. Объявить результаты игры нужно лаконично, никому не делая скидок, чтобы приучить детей к правильной оценке их действий. При объявлении результатов необходимо разобрать игру, указав на ошибки, допущенные участниками в технических приемах и в тактике.

Игры учат не только достигать цели, но и проигрывать. Недопустимо унижать достоинство проигравших и негативно оценивать проигрыш. Если ребёнок воспринимает проигрыш чересчур эмоционально, стоит разобрать вместе с ним причины поражения и поискать возможные варианты их устранения.

Игра не должна включать даже малейшую возможность риска, угрожающего здоровью детей. Однако нельзя выбрасывать из неё трудные правила, выполнить которые нелегко.

Дозирование нагрузки с учётом подготовленности занимающихся может осуществляться за счёт изменения размеров площадки, длительности игры, количества играющих, числа повторений, интервалов отдыха между ними. Очень важно соблюдать правило «от простого к сложному». Небольшие изменения правил или введение каких-то ограничений могут значительно усложнить игру.

Время, которое отводится на одну игру или упражнение, указанное в описаниях игр всегда приблизительно. В возрасте 6–9 лет дети не способны долго концентрироваться на заданных действиях, поэтому продолжительность отдельных упражнений и игр не должна превышать 5–7 минут. Лучше следовать принципу «пока не надоело», начал угасать интерес – всё, достаточно. Можно переключаться на другое упражнение или игру.

При проведении занятий с детьми, имеющими низкий уровень концентрации внимания необходимо применять игры, вызывающие интерес учащихся. Они должны быть кратковременными с частой сменой игровых заданий.

Строго запрещены игры с включением заранее не предусмотренных и опасных для здоровья элементов единоборств ударного, душающего, шокирующего характера.

Краткое описание некоторых игр-единоборств.

Организационная часть занятия.

Весёлый пересчёт. Порядковые упражнения используются для построения и пересчёта детей в начале и конце занятия, перестроения детей в 2–3 шеренги, деление на команды, на пары для выполнения парных упражнений или игр.

Очень может оказаться, что часть детей ещё не умеет считать, или ещё недостаточно хорошо знают цифры и числа. В этом случае можно использовать «весёлый пересчёт»:

«Зебра» – пересчёт идёт не на первый-второй, а на чёрный-белый.

«Светофор» – пересчёт не на первый-третий, а на красный-жёлтый-зелёный.

Для детей с нарушением цветоощущения можно использовать «звериный пересчёт»: «гав-мяу», «собачка-кошка», «собачка-киса-мышка» и т. п.

Пластилиновый солдатик (Море волнуется...). Эта игра отличается от общепринятого варианта игры «Море волнуется» и направлена на умение видеть ошибки в строевой стойке у себя и у товарища.

Подготовка к игре. Ученики делятся на пары, один – командир, второй – солдат. Встают лицом к лицу на расстоянии 1–1,5 м.

Описание игры: «Командир» вслух произносит речевой модуль игры:

Море волнуется раз!

Море волнуется два!

Море волнуется три!

Морская фигура – замри!

При этом второму ученику разрешены любые произвольные движения. Он может «кривляться», наклоняться, приседать, крутиться на одной ноге и даже садиться на пол и пр. но только находясь на одном месте. При последнем слове «замри» он должен «застыть» в позе, в которой он оказался.

После этого «командир» должен вернуть «солдата» в положение строевой стойки: повернуть лицом к себе, расположить руки на бёдрах, выпрямить ...

После того как «солдат» оказался в правильном положении строевой стойки участники меняются ролями. Игра повторяется 1–2 раза.

Примечание: «Солдат» должен быть «как пластилин», легко поддаваться действиям «командира», не оказывать сопротивления, не менять положения рук, ног, головы после того, как они были исправлены «командиром».

Двадцать два Егорки. Это простая детская игра была раньше очень широко распространена. Она сочетает в себе и соревнование, и дыхательную гимнастику, и упражнение для развития речевого аппарата. Данный вариант был записан этнографами в Великоустюгском районе.

Описание игры: Сделав глубокий вдох, на выдохе произносят:

Как на горке, на пригорке

Стоит двадцать два Егорки.

Раз Егорка, два Егорка, три Егорка...

Считать надо до названного педагогом числа на одном дыхании, стараясь при этом не сбиться, иначе счет приходилось начинать сначала. Можно соревноваться, стараясь считать пока хватает дыхания, побеждает тот, у кого будет больше Егорок.

Подготовительная часть занятия.

Стойкий оловянный солдатик. Это состязание, в котором побеждает тот, кто дольше стоит на одной ноге. Равномерный счёт преподавателя (в прямом или обратном порядке) позволяет отсчитывать время пребывания в позе. Для контроля равновесия можно использовать деревянные кубики, которые надо удерживать на голове или различных частях тела. На своих занятиях я использую деревянные кубики, изготовленные учениками старших классов на

уроках технологии. Их с успехом могут заменить небольшая губка для мытья посуды, мешочек с песком (солью, горохом и пр.), конфета, небольшая мягкая игрушка и т. п. Можно проводить эти состязания и с закрытыми глазами. Тогда для большинства удержать равновесие становится гораздо сложнее.

«Мушкетёры». Исходное положение: соперники встают лицом друг к другу в фехтовальную стойку. Одна рука отведена назад-вверх и немного в сторону. Говорят, что во времена запрета дуэлей соперники дрались ночью и в этой руке держали фонарь. Вторая полусогнута и направлена вперёд. Кисти соперников соединены тыльными сторонами. Задача первого: максимально быстро хлопнуть ладонью по ладони соперника. Задача второго: успеть убраться, чтобы противник промахнулся.

«Самолётики». Дети, разведя руки в стороны (это «самолётики»), свободно бегают по площадке в произвольных направлениях. Необходимо двигаться так, чтобы не сталкиваться и не задевать рукой-«крылом» другие «самолётики». По сигналу ведущего (хлопок, свисток и пр.), который должен быть неожиданным, все должны присесть («приземлиться»).

Примечание: Игра помогает развить чувство дистанции, навык быстрой смены направлений, внимательность. При изучении навыков самостраховки можно менять «способы приземления». По сигналу дети должны правильно упасть на грудь, на спину в положение страховки и пр.

Основная часть занятия.

Перетягивания. Существует огромное количество вариантов перетягиваний в различных положениях (стоя, сидя, на четвереньках, лёжа) сцепившись пальцами, кистями, локтями, подколенными сгибами... Большое разнообразие народных состязаний в перетягивании предметов (палка, пояс/верёвка, подкова, мяч...). Все они, несомненно, развивают силу, способствуют созданию «мышечного каркаса» для выполнения ряда технических элементов единоборств, тренируют силу воли.

«Чăваш паттăр» («Богатырь Чувашии») – силовой конкурс по перетягиванию на поясах среди мальчиков.

Место проведения: площадка приблизительно 3 на 6 м, разделённая посередине линией.

Инвентарь: 2 пояса шириной 1–12 см и длиной около 2 м (пиçиххи (Чув.) – пояс).

Описание состязания: Соперники встают на площадке, каждый со своей стороны. Берут пояс двумя руками ближе к концам и накидывают на поясицу соперника. По команде судьи начинают тянуть пояс, стараясь обеими ногами заступить за линию, обозначающую край площадки.

Запрещается. Наматывать пояс на кулак; начинать тянуть до команды судьи; отпускать пояс.

На перетяжку. Данное состязание описано этнографами. Например, на Русском Севере, в д. Дмитриево Нюксенского р-на соперники вставали спиной друг к другу и, пропустив палку между ног, старались сдвинуть друг друга с места. Этот способ перетягивания (на перетяжку) мог служить для разрешения спора, например, о найденной вещи: если ни один из нашедших не успевал раньше другого крикнуть: «Чур, моя!» – то они перетягивались на палке и победивший забирал ее себе.

Описание игры. Игроки становятся спиной друг другу на одинаковое расстояние, перед каждым игроком ставят конус (для спортивных занятий), мяч, кеглю и т. п. Двухметровую прочную палку пропускают между ног и согнувшись упершись друг в друга пытались палкой сбить конус со своей стороны.

«Неваляшка». Партнёры садятся на пол напротив друг друга. Руки скрещивают на груди. Ноги должны быть приподняты и не касаться пола. Толкая друг друга стопой в стопу, участники стараются вывести соперника из равновесия.

Примечание. Перед началом игры нужно напомнить детям о необходимости прижимать подбородок к груди при потере равновесия. Это защита от удара затылком об пол.

«Указка». *Описание игры:* Двое участников встают лицом друг к другу, берутся за руки как при рукопожатии. Указательный палец выпрямлен и направлен на соперника.

По команде оба стараются прикоснуться друг к другу указательным пальцем до живота соперника и не дать прикоснуться к себе. Вторую руку использовать запрещено, поэтому её можно заложить за поясницу. Игра развивает ловкость, быстроту, точность, тайминг и пр.

Борьба «Тормоха». Название происходит от глагола «тормошить» – теревить, дергать, трясти, таскать. Особенность этой борьбы – это обусловленный обоюдный захват рук накрест (правой за правую, левой – за левую руку соперника за запястья (как при рукопожатии), который нельзя отпускать во время поединка.

Описание игры. Борьба проводится сидя на коленях, на гимнастических матах. Соперники берут обоюдный захват за запястья, который запрещено самовольно разрывать в ходе поединка. Вся работа – руками. Задача: вывести соперника из равновесия и распластать (на груди, на боку или на спине – не важно). Любые грубые действия категорически запрещены.

Борьба за прищепку. В отдельных учебниках и методических пособиях по борьбе описана игра с лентами. Суть – сдёрнуть ленту, закреплённую на одежде противника. Закрепление лент вызывает определённые трудности. Для этих же целей можно использовать обычные бельевые прищепки крупного размера, как правило они делаются из прочной разноцветной пластмассы. Закрепить прищепку можно практически на любом месте одежды. Для подготовки к борьбе – в основных точках захватов, для РБ – в наиболее уязвимых для ударов зонах. Начинать можно с двух прищепок у каждого. Сняли одну – ранен, сняли вторую – убит.

Внимание! Игра не должна превращаться в догонялки!

Примечание: С прищепками можно придумать огромное количество игр. От парных игр на быстроту, до группового подвоя Зарницы образца советских пионерских лагерей. Может кто помнит, как на полянах и лесных чащах сходились отряд на отряд стараясь сорвать бу-мажные погоны?

Заключительная часть занятия.

Снеговик. Исходное положение – стоя. Детям предлагается представить, что они – только что слепленный снеговик. Тело должно быть сильно напряжено, как замерзший снег. Ведущий может попробовать «снеговика» на прочность, слегка подталкивая его с разных сторон. Потом снеговик должен постепенно растаять, превратившись в лужицу. Сначала «тает» голова, затем плечи, руки, спина, ноги. Затем предлагается вариант «растаять», начиная с ног. При этом ребёнок может перейти из стойки в положение лёжа или положение страховки и полежать так 10–20 секунд (снеговик превращается в лужу).

Ласковы мелок. Дети делятся на пары. Один ложится на живот в удобное положение. Другой – пальчиком на его спине рисует цифры или буквы. Первый должен догадаться, что нарисовано. После окончания рисования – нежным жестом руки «стереть» все нарисованное. Затем дети меняются ролями.

Библиографический список к главе 14

1. Физическая культура. Примерные рабочие программы. Предметная линия учебников В.И. Ляха. 10–11 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / В.И. Лях. – 6-е изд. – М.: Просвещение, 2021.
2. Физическая культура. Примерные рабочие программы. Предметная линия учебников М.Я. Виленского, В.И. Ляха. 5–9 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / В.И. Лях. – 9-е изд. – М.: Просвещение, 2021.
3. Морозов И.А. Мужской сборник / И.А. Морозов. – Вып. 1. Мужчина в традиционной культуре. – М.: Лабиринт, 2001. EDN QBSWQV
4. Слепцова И.С. Не робей, воробей! Детские игры, потешки, забавушки Вологодского края / И.С. Слепцова, И.А. Морозов. – М.: Вологодский научно-методический центр народного творчества. Российский союз любительских фольклорных ансамблей, 1995. – ISBN 5-87604-084-3.

ГЛАВА 15

DOI 10.31483/r-153597

Ахмедова Муминат Гаруновна

РЕАЛИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ

Аннотация: по Конституции РФ и Закону «Об образовании в РФ» все дети имеют право и государство создает в возможность обучаться в школах и образовательных учреждениях разного уровня, типа и вида с учетом их интересов, возможностей, личностных особенностей и способностей. Поэтому школу мы рассматриваем как центральное учреждение и главного организатора социально-педагогического сопровождения детей и их родителей независимо от форм их жизнеустройства.

Автор предлагает модели с определением функции и степени профессиональной ответственности каждого из субъектов образовательного пространства за содержание психолого-педагогического сопровождения учащихся и их семей.

Ключевые слова: семья, классный руководитель, социальный педагог-психолог, образовательные коллективы, материальная поддержка, правовая поддержка, консультативная помощь, морально-нравственные нормы и правила.

Abstract: according to the Constitution of the Russian Federation and the Law "On Education in the Russian Federation", all children have the right and the state creates the opportunity to study in schools and educational institutions of various levels, types and types, taking into account their interests, capabilities, personal characteristics and abilities. Therefore, we consider the school as a central institution and the main organizer of social and pedagogical support for children and their parents, regardless of their forms of life.

The author suggests models with the definition of the function and degree of professional responsibility of each of the subjects of the educational space for the content of psychological and pedagogical support for students and their families.

Keywords: family, homeroom teacher, social teacher-psychologist, educational groups, financial support, legal support, advisory assistance, moral norms and rules.

Школа является для ребенка не только местом для приобретения знаний, общения со сверстниками, а также социальным пространством, который формирует правила поведения и нормированный режим дня и вне школы. В школе приобретаются социальные навыки общения со взрослыми в соответствии с субординацией и способы построения нормативной речи и поведения. Естественно, что в силу неопытности общения вне семьи школьники и их родители нуждаются в социально-педагогическом сопровождении.

Социально-педагогическом сопровождение может проявляться в следующих формах.

1. *Форма партнерства* взаимодействие сторон в процессе которого согласуется смысл определенной деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений.
2. *Форма организации* образовательного процесса как помощь не только в освоении учебного материала, но и в социальной адаптации, формировании жизненных компетенций.
3. *Формальная система взаимосвязанных действий*, направленных на создание условий успешного развития личности учащегося, включая индивидуальный подход к нему.
4. *Форма подачи содержания* интегрированных и необходимых для каждого субъекта психологических, медицинских, педагогических, социальных и других компетенций на данном уровне развития личности.

Цели социально- педагогического сопровождения:

- создание условий для развития личности учащегося;
- помощь семье в тяжелых жизненных ситуациях и гармонизации семейных отношений;
- *мониторинг динамики* и факторов изменений личностных качеств;
- адресная помощь в решении проблем социального взаимодействия и адаптации;
- подготовка к определенному возрастному периоду и самостоятельности в ранжировании личностных ценностей и т. д.

К основным членам – организаторам педагогического сопровождения относятся: семья, классный руководитель, социальный педагог-психолог, школьные и внешкольные образовательные коллективы и органы, осуществляющие материальную и правовую поддержку, консультативную

жизнеустройства. Мы предлагаем на рассмотрение *модель организации и осуществления педагогического сопровождения в школе с участием и взаимодействием сторон, ответственных за социализацию ребенка* (рис. 1. Модель 1).



Рис. 1. Модель взаимодействия компонентов-членов педагогического сопровождения процесса социального формирования учащегося в школе

Рассмотрим функции и обязанности каждого ответственного члена из компонентов модели педагогического сопровождения.

1. *Семья*: организация воспитания на основе семейных традиций, общественных правил, личного примера родных и приемных родителей и членов семьи на основе взаимной заботы и включенности в семейный быт рассматривает Н.А. Хрусталькова [7].

2. *Классный руководитель*: учет проблем различных семей и учеников в классе. Организация социально-педагогического сопровождения воспитания по плану включением в него и родителей учащихся даны в рекомендациях разных авторов: О.А. Дорожкиной [2], Ж.А. Сулеймановой [6], М.С. Хуснутдиновой [8].

3. *Социальный педагог-психолог*: проведение психолого-педагогической диагностики семьи и личности ребенка и организация индивидуальной помощи детям-сиротам и детям в тяжелых жизненных ситуациях (ТСЖ) предлагают авторы С.Я. Яковенко и Е.В. Змановская [9] и другие авторы.

4. *Коллективы класса, школы, субкультур*: определение их возможностей дополнительного включения в организацию педагогического сопровождения в учреждениях дополнительного образования определяются в системе организатором школы.

5. Отдельно выделены нами в комплексе административно-ответственные, руководящие, контролирующие, консультативные, правоохранительные органы к которым относятся:

5.1) *руководители и их замы* образовательных учреждений – создают условия педагогического сопровождения;

5.2) *органы муниципального и регионального управления* образованием – контролирует, обеспечивают методически, способствуют обмену опытом по педагогическому сопровождению детей-сирот и профессионально консультируют специалистов образования на уровне всероссийских требований по работе с детьми;

5.3) *органы опеки и попечительства* совместно с органами внутренних дел выявляют и ведут учет детей-сирот и неблагополучных семей и оказывают помощь в их экстренном устройстве. Заблаговременно составляют списки родителей-кандидатов, желающих работать с приемными детьми, и организуют им возможность определиться с выбором приемного ребенка;

5.4) *консультационные службы* действуют нескольких видов:

– во всех образовательных и воспитательных учреждениях;

– в учреждениях и приютах временного содержания детей-сирот (детские комнаты, центры реабилитации и т. д.);

– *центры по экстренной психолого-педагогической помощи* семье и детям в онлайн-режиме;

– отделения юридических служб по оказанию помощи и защиты семье и детям.

5.5. *Консультационные службы*, которые действуют в разных локациях и нескольких видов непосредственно в центрах по экстренной психолого-педагогической помощи семье и детям.

Так как основную работу по социальному, психолого-педагогическому сопровождению проводят профессионалы, то со стороны руководства образовательно-воспитательного учреждения требуется обеспечить предварительное формирование готовности специалиста к сопровождению детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (ТСЖ). Мы предлагаем подготовку к психолого-педагогическому сопровождению начинать с осмысления на конкретном пространстве содержание *основных составляющих деятельности* и функций на основании *модели профессиограммы социального педагога-психолога* (рис. 2).

Все правовые вопросы в образовании регулируются на основе «Закона «Об образовании в РФ». Конкретное содержание работы, обязанности и функции педагогов и психологов в школе разработаны и изложены в основных образовательных стандартах [6], учебниках [4], правовых документах [5]. Со стороны руководства образовательно-воспитательного учреждения требуется обеспечить предварительное формирование готовности специалиста к сопровождению социализации детей, особенно находящихся в трудной жизненной ситуации (ТСЖ) на основе предлагаемой нами модели профессиограммы социального педагога-психолога (рис. 2).



Рис. 2. Содержательные компоненты модели подготовки социального работника к профессиональному сопровождению детей в школе

Мы предлагаем подготовку к психолого-педагогическому сопровождению начинать с осмысления на конкретном пространстве содержание *основных составляющих деятельности* и функций социального педагога-психолога на основании *модели профессиограммы социального педагога-психолога* (рис. 2).

К сведению, содержание профессиональных обязанностей *социального педагога-психолога* разработаны и изложены в стандартах «Специалист в области воспитания» [6]. Документ содержит шесть обобщений трудовых функций социального педагога-психолога (ОТФ). Значимое место в ОТФ отводится *социально-педагогическому сопровождению* обучающихся и поддержке детей в области образования.

На основании изучения документов и теоретического материала мы считаем, что в модели профессиограммы социального работника наиболее важными компонентами процесса подготовки социального работника к педагогическому сопровождению детей-сирот являются следующие:

- создание *безопасной жизненной среды* для учащихся;
- формирование и расширение собственных *профессиональных компетенций* и понятия о ТСЖ;
- подготовка к *сотрудничеству* с ребенком и его окружением;
- владение *анализом информации* о здоровье ребенка;
- изучение влияния *социального окружения* на ребенка и т. д.

При этом со стороны руководящих органов должен осуществляться систематический контроль, анализ проводимой работы и сделаны выводы, оказана консультативная помощь и организовано повышение квалификации по следующим *направлениям деятельности социального педагога-психолога* в масштабе школы:

- *систематический мониторинг* социального статуса ребенка в различных социальных ситуациях;
- формирование у ребенка *способности* к самопознанию, саморазвитию, самоопределению;

– *создание специальных условий*, в которых будет оказана помощь детям в решении их проблем в обучении, воспитании, общении.

Помощь социальных педагогов и психологов при социально- педагогическом сопровождении детей-сирот положительно отражается на коллективе школьников и дает возможность направлять естественное развитие детей и подростков. При этом компетенции социального педагога также развиваются и у него формируется высокий профессионализм. Как предполагают И.В. Белкова, М.В. Дружинина [5] в таком случае неожиданные проблемы, имеющие коррекционный, организационный, психологический и другой характер могут быть решены сверх планов воспитания и социализации. Социальный педагог-психолог корректирует свою работу в каждом конкретном случае совместно с классным руководителем и организатором по воспитательной работе.

Классный руководитель выполняет конкретные функции по основному принципу педагоги обучающего воспитания для успешной социализации ребенка-сироты. Он назначается директором школы из числа инициативных и опытных педагогов имеет подотчетные официальные обязанности в рамках учебно-воспитательной группы в школе-классе. Помимо того, что деятельность классного руководителя по направлениям его работы определены и утверждены зам. директора в составленном воспитательном плане, педагогическое сопровождение детей-сирот можно разбить по этапам.

Первый этап. Оптимальное решение проблемы педагогического сопровождения предполагает:

– совместно с социальным педагогом-психологом проведение предварительной психолого-педагогической диагностики поля социальной деятельности-изучение характеристик детей, родителей, социальных служб и т. д.;

– определение интересов, способностей, склонностей детей сирот: тестирование, анкетирование, эссе, изучение документации, знакомство с семьей и налаживание с ней контакта и т. д.

Второй этап. Анализ полученной информации и выстраивание индивидуальной работы с отдельными учащимися и группами учащихся,

Третий этап. Разработка программы работ, составление групповых и индивидуальных планов педагогического сопровождения детей-сирот по определенной модели.

Четвертый этап. Деятельность по составленной социально-педагогической модели по педагогическому сопровождению конкретного ребенка и его альтернативной семьи.

Пятый этап. Анализируется деятельность по сопровождению, оценивается эффективность модели, вносятся коррективы.

Коллектив учащихся выступает в двух ипостасях:

– *как объект воспитания* коллектив сам формируется под руководством классного руководителя совместно с другими школьными коллективами;

– *как субъект воспитания* коллектив оказывает положительное влияние на непосредственную активную социальную позицию каждого из учащихся в решении возникающих социальных проблем отдельных членов коллектива.

Классный руководитель, как и социальный педагог-психолог, также выполняет конкретные функции по социализации ребенка из неблагополучных и приемных семей и имеет официальные обязанности в рамках учебно-воспитательного плана школы.

Так как в современных альтернативных формах жизнеустройстве детей- сирот предпочтение отдается семейному устройству, то соответственно, школа также должна подготовиться к педагогическому сопровождению детей-сирот и их приемных семей в инновационных альтернативных формах жизнеустройства. Нами разработана программа и апробированы примерные направления работы классного руководителя и социального педагога по

педагогическому сопровождению неблагополучных и приемных родителей детей-сирот из альтернативных семей. Примеры апробации показали, что активное включение родителей в воспитательную работу класса, способствует эффективности формирования компетенций родителей и детей в укреплении родительской привязанности и стремлению благополучию в семье детей (*Приложение №*).

Библиографический список к главе 15

1. Федеральный закон «Об образовании» от 29.12.2012 // Российская газета. – 31.12.2002. – №303.
2. Федеральный закон «Об утверждении профессиональных стандартов «Специалист в области воспитания»: Приказ Минтруда и соц. защиты №10. – М., 2017.
3. Права ребенка Основные международные документы / ред.-сост. Е.М. Рыбинский. – М., 2006.
4. Белкова Н.В. Социально-педагогическое сопровождение детей в трудной жизненной ситуации в условиях современной школы / Н.В. Белкова, М.В. Дружинина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-v-trudnoy-zhiznennoy-situatsii-v-usloviyah-sovremennoy-shkoly> (дата обращения: 27.01.2026). EDN AYORGP
5. Дорожкина О.А. Педагогические основы преодоления и профилактики социального сиротства в России: дис. ... д-ра. пед. наук / О.А. Дорожкина. – М., 2001. – 360 с. EDN NLXTCL
6. Лактионова Г.М. Обучающие программы для приемных родителей, опекунов и родителей, имеющих проблемы с воспитанием детей / Г.М. Лактионова // СОТИС – 2008. – №6. – С. 50–51.
7. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: полный курс: учебник / Л.В. Мардахаев. – 6-е изд., исп. и доп. – М.: Юрайт, 2017.
8. Права ребенка Основные международные документы / ред.-сост. Е.М. Рыбинский. – М., 2006.
9. Сулейманова Ж.А. Потенциал социальной педагогики для развития личности / Ж.А. Сулейманова // Социальные отношения. – 2018. – №2. – С. 67–75.
10. Хрусталькова Н.А. Воспитание детей в профессиональных замещающих семьях / Н.А. Хрусталькова // Высшее образование сегодня. – 2006. – №3. – С. 34–36.
11. Хуснутдинова М.С. Социальная защита детей-сирот / М.С. Хуснутдинова // Образование и право. – 2022. – №8. – С. 110–113. DOI 10.24412/2076-1503-2022-8-110-113. EDN EBSENG
12. Яковенко С.В. Организация и социально-психологические особенности замещающих семей для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / С.В. Яковенко, Е.В. Змановская // Вестник ТСПУ. – 2011. – №12 (114).

ГЛАВА 16

DOI 10.31483/r-154002

*Гани Светлана Вячеславовна
Константинова Наталья Ивановна
Гани Татьяна Вахидовна*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация: в главе рассматривается вопрос современного профессионального музыкального образования, связанный с упрочением его начального звена. Выделяются практические аспекты реализации предпрофессиональных программ, включающие психолого-педагогическое сопровождение музыкально одаренного ребенка. Система предпрофессиональной подготовки рассматривается как упорядоченный, целенаправленный, многолетний процесс воспитания, обучения, музыкального и личностного развития детей школьного возраста, в котором предполагается определенная система мониторинга и контроля качества. Реализация предпрофессиональных программ обеспечивает методические и творческие связи между 1 и 2 ступенями музыкального образования, способствует единству профессионального музыкального образовательного пространства.

Ключевые слова: одаренные дети, музыкальные способности, музыкальная школа, обучение, воспитание, развитие.

Abstract: the chapter discusses the issue of modern professional music education related to the consolidation of its primary level. The practical aspects of the implementation of pre-professional programs, including psychological and pedagogical support for a musically gifted child, are highlighted. The system of pre-professional training is considered as an orderly, purposeful, long-term process of upbringing, education, musical and personal development of school-age children, which assumes a certain system of quality monitoring and control. The implementation of pre-professional programs ensures methodological and creative links between the 1st and 2nd stages of musical education, promotes the unity of the professional musical educational space.

Keywords: gifted children, musical abilities, music school.

Введение. Результатом формирования структуры современного отечественного профессионального музыкального образования стала трехуровневая система: детская музыкальная школа (ДМШ) – музыкальное училище – вуз, базовым компонентом которой является ДМШ [1; 5]. На основании Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» ДМШ имеет возможность осуществлять учебно-воспитательную деятельность по двум программам (общеразвивающей и предпрофессиональной) (статья 83, пункт 3) [27].

Изменения в системе начального музыкального образования произошли за счет выделения музыкально одаренных детей в отдельную группу, обучающуюся в ДМШ по предпрофессиональным программам [5; 17].

Начало исследований вопросов одаренности в зарубежной психологии связано с работами Ф. Гальтона. Для подтверждения своей теории им были проанализированы выдающиеся английские семьи. Главная причина высоких достижений лежит, по его мнению, в самом человеке и передается биологическим путем из поколения в поколение [23, с. 28].

Созданная на основе эмпирических исследований одаренных детей и выдающихся взрослых «Трехкольцевая модель одаренности» Дж. Рензулли, получила всеобщее признание. По Рензулли, только сочетание, взаимодействие 3-х групп качеств человека: интеллектуальные способности (выше среднего), мотивация – увлеченность выполняемой задачей (высокий

уровень) и креативность (высокий уровень) может обеспечить продуктивный результат [23]. Поэтому дети, обладающие данными характеристиками (или способные развить и реализовать их в деятельности), могут быть отнесены к «одаренным детям». Дж. Рензулли считает, что «одаренный» не является констатацией факта, а имеет характеристику перспективы развития [23, с. 58].

На основе факторов, выделенных Дж. Рензулли, и исследования подростков 12–15 лет (772 чел.), Франц Монкс дополнил «Трехкольцевую модель одаренности» компонентами, оказывающими воздействие на процесс развития одаренности: семья, школа, сверстники [23].

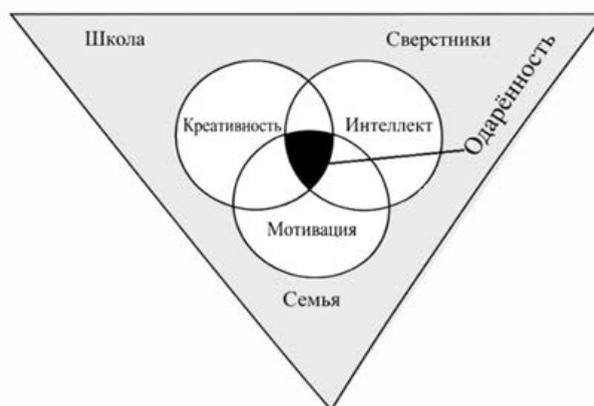


Рис. 1. Модель одаренности Франца Монкса

«Рабочая концепция одаренности», разработанная ведущими отечественными психологами, предлагает следующее определение: «Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [22, с. 7].

Выделение видов одаренности связано с критериями, лежащими в основе классификации, так, например, музыкальная одаренность, изучению которой посвящены работы В.П. Анисимова [3], Д.К. Кирнарской [12], Б.М. Теплова [25], Е.Н. Федорович [28] и др. Исследовательский интерес к проблеме музыкальной одаренности обусловлен ее феноменом – проявлением у детей в очень раннем возрасте [5; 15]. Б.М. Теплов считал, что «возможность раннего проявления музыкальных способностей зависит не только от задатков ребенка, но и от степени музыкального окружения, в котором проводит ребенок свои первые годы» [21, с. 359]. При других обстоятельствах «музыкальные способности впервые начинают развиваться лишь в результате планомерной педагогической работы, и это ни в коем случае не свидетельствует о слабости этих способностей» [21, с. 359].

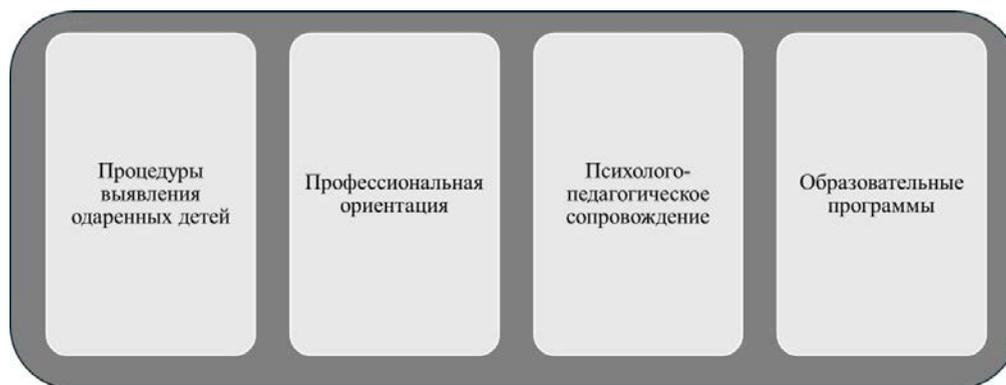


Рис. 2. Система предпрофессиональной подготовки

Ребенок старшего дошкольного/младшего школьного возраста приходит в Детскую музыкальную школу (далее – ДМШ) с желанием узнать что-то новое, неизвестное, с радостным стремлением распахнуть дверь в прекрасный мир музыки. Каждый поступающий в ДМШ ребенок проходит прослушивание/собеседование, которое дает первичные представления о его общем развитии, позволяет оценить физические данные, музыкальные способности [3; 5; 17].

По Б.М. Теплову, музыкальные способности:

1) чувство лада – эмоциональный (перцептивный) компонент музыкального слуха (способность чувствовать эмоциональную выразительность мелодии: мажорный лад (светлый, жизнеутверждающий) или минорный лад (печальный, грустный);

2) способность к слуховому представлению – слуховой (репродуктивный) компонент музыкального слуха (способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями. Проявляется в «чистом» интонировании мелодии, пении и является базовой способностью для развития музыкальной памяти и музыкального воображения);

3) музыкально-ритмическое чувство – способность активно («двигательно») переживать музыку (чувствовать эмоциональную выразительность ритма, уметь точно воспроизвести ритм) [5; 15; 25].

По В.П. Анисимову, «музыкальные способности – это совокупность (система) психомоторных, чувственно-эмоциональных и рациональных функциональных свойств субъекта, проявляющихся в его эмоциональной отзывчивости на музыку и успешной реализации музыкальной деятельности» [3, с. 41]. Следует отметить сложность первичной диагностики уровня музыкальных способностей при поступлении ребенка в музыкальную школу, т.к. музыкальные способности, с одной стороны, определяют определенный уровень достижений в музыкальной деятельности, а, с другой, – как и другие специальные способности, развиваются в процессе данной деятельности [3; 5; 15].

Не следует отрицать значимость личностного развития ребенка, которое способствует музыкальной деятельности: уровень развития произвольности [4]; формирование мотивационной сферы (познавательная мотивация способствует положительной динамике музыкального развития) [15]; определенные волевые усилия [5]; адекватная самооценка; духовно-нравственная направленность ценностных ориентаций [7; 18]; развитие творческого потенциала [5].

В настоящее время ДМШ реализует следующие программы: дополнительные общеразвивающие программы в области музыкального искусства (далее – ОР) и дополнительные предпрофессиональные программы в области музыкального искусства (далее – ПП), имеющие разные цели и задачи [1; 5; 17].

Учебные планы по ПП включают от 5 до 8,5 академических часов в неделю по дисциплинам:

- специальность, общее фортепиано (индивидуально);
- ансамбль, аккомпанемент;
- сольфеджио, слушание музыки (1–3 классы), музыкальная литература (4–8 классы), теория музыки (9 класс) (мелкогрупповые занятия);
- хор, оркестр (коллективное музицирование) [17, с. 193].

После прохождения ребенком вступительного прослушивания/собеседования, которое включает:

- 1) проверку общего развития – собеседование с поступающим, в процессе которого определяется уровень общего развития ребёнка, оцениваются его внимание, память;
- 2) проверку звуковысотного слуха и музыкальной памяти;
- 3) проверку ритма и ритмической памяти;
- 4) оценку физических данных поступающего (строения рук, координации движений, психомоторики);
- 5) тестирование интонационного слуха [17, с. 194]

родители выбирают программу обучения и специальность (музыкальный инструмент), исходя из рекомендаций приемной комиссии [11], ориентируясь на свое представление о «позиции» музыки в дальнейшей жизни ребенка: «серьезное» обучение, предполагающее профессиональную музыкальную деятельность – ПП, «для себя» – программы ОР. Таким образом, дети попадают в «ситуацию дифференциации» [5; 18].

Подчеркнем, что только по мере обучения можно судить о музыкальном развитии ребенка. Поэтому проводится мониторинг, который дает возможность оценить динамику развития музыкальных способностей, успешность освоения исполнительских умений и навыков [5; 18].

В характеристиках, которые отражают анализ результативности музыкальной деятельности ребенка в течение учебного года, педагогами, как правило, обращается внимание на следующие позиции:

- выполнение репертуарного плана, который должен соответствовать году обучения;
- успешность (результативность) музыкально-исполнительской деятельности детей (публичные выступления);
- выделяются некоторые личностные качества, способствующие (старательность, усидчивость и т. д.) или препятствующие музыкальной деятельности.

Одним из показателей результата освоение предпрофессиональной программы являются публичные выступления (зачеты, экзамены, концерты, которые проводятся регулярно, начиная с первого года обучения), а также олимпиады и конкурсы по теоретическим дисциплинам, конкурсы проектов [16; 17; 19; 30].

В ДМШ проектная деятельность является относительно новой формой внеурочной работы и не имеет «массового» характера. Например, проектная деятельность стала актуальным дополнением предметов «Слушание музыки» и «Музыкальная литература» в ДМШ №1 и ДМШ №2 г. Подольска. Ежегодно проводится конкурс «Музыкальный календарь».

Обучение по предпрофессиональным программам заканчивается итоговой аттестацией выпускников, которая проходит в форме экзамена по предметам «Специальность», «Сольфеджио» и «Музыкальная литература».

К выпускнику детской музыкальной школы предъявляются следующие требования:

- высокий уровень музыкально-исполнительского мастерства (в т.ч. достаточный «технический уровень» владения инструментом), необходимый для воссоздания художественного образа и стиля исполняемых произведений;
- знание профессиональной терминологии, исполнительского репертуара;
- умение определять на слух, записывать, воспроизводить голосом интервальные, аккордовые и мелодические построения;

- знание биографий наиболее известных композиторов, их музыкальных произведений, основных исторических периодов развития музыкального искусства и взаимосвязи с другими видами искусств;
- наличие кругозора в области музыкального искусства и культуры [17, с. 195].



Рис. 3. Подходы к конструированию образовательных программ

Принимая во внимание цели и задачи предпрофессиональных программ [1; 5; 17], можно выделить следующие подходы к конструированию образовательных программ:

- с учетом Федеральных государственных требований (ФГТ). Следует обратить внимание: в отличие от общеразвивающих программ, предпрофессиональные программы создаются в соответствии с рекомендациями ФГТ, регулирующими структуру, содержание, условия реализации программ, что создает условия для подготовки обучающихся ДМШ для дальнейшего музыкального образования;

- на основе индивидуализации и персонализации обучения (разработка творческого раздела). Обязательное включение творческого раздела предполагает в большей степени ориентирование на интересы и потребности ученика. Безусловно, с учетом его возрастных, личностных, физиологических особенностей. Музыкальное творчество может проявляться в сочинении и импровизации (сиюминутное, непосредственное исполнение). Развитие творческого потенциала связано с накоплением, обогащением музыкальных впечатлений, овладением навыков игры на музыкальном инструменте;

- обеспечение условий для самореализации. Помимо обязательных выступлений (академические зачеты, экзамены) ребенок имеет возможность принимать участие в концертах, конкурсах, фестивалях, тематических классных концертах, театрализованной деятельности, в проектной деятельности и т. д.

Психолого-педагогическое сопровождение (далее – ППС) обучающегося в ДМШ представляет собой особую культуру поддержки, содействия, сотрудничества в решении вопросов воспитания, обучения, развития, адаптации, социализации, самоопределения ребенка [5; 15; 18].

Актуальность ППС заключается в том, что:

- данные дети обучаются, воспитываются и развиваются в двух образовательных средах (общеобразовательная школа и музыкальная школа) [11], каждая из которых имеет свои цели и задачи;

- ребенок находится в различных группах сверстников, где могут возникнуть проблемы с коммуникацией;

- ежегодное увеличение учебной нагрузки. Различие целей и задач влияет на Учебный план каждой из программ (ОР и ПП) [1].

У детей может наблюдаться как гармонический тип развития (стремление к музыкально-исполнительской деятельности, высокий творческий потенциал, стремление к познанию, освоению всего нового), так и диссинхрония (неравномерность) психического развития (трудности в общении со сверстниками и взрослыми, трудности в адаптации, проблемы с самоконтролем, неустойчивость внимания).

Отсутствие в ДМШ психологической службы возлагает решение всех вопросов ППС в большей степени на педагога по специальности (специальному инструменту), с которым ребенок и его родители находятся в непосредственном контакте на протяжении всего периода обучения в ДМШ (за исключением той ситуации, когда происходит смена педагога).

Целью ППС в ДМШ является создание условий для музыкального развития, личностного роста, самореализации обучающихся.

Решаются задачи: выявление, развитие музыкально одаренных детей в музыкальной деятельности; поддержка в адаптации к учебному процессу и профессиональному самоопределению; помощь в развитии коммуникативных навыков.

На начальном этапе обучения игре на инструменте, учитывая особенности младшего школьного возраста, музыкант-педагог помогает ребенку адаптироваться в ДМШ, развивает его заинтересованность в музыкальных занятиях, совершенствует поведенческие, мотивационные, эмоциональные сферы развития личности [6; 8; 26; 30]. Когда в ДМШ поступает ребенок, музыкальные способности которого уже начали развиваться в обогащенной музыкальной среде (например, в семье), он мотивирован на овладение музыкально-творческой деятельностью, то это создает благоприятные условия начального этапа обучения, освоения специальных музыкальных умений и навыков, развитию музыкальных способностей и творческого потенциала [5; 7; 10; 11].

Подчеркнем важность начального периода обучения, как источника позитивной динамики музыкального и личностного развития ребенка в последующих возрастах.

Контакт и взаимодействие музыканта-педагога и родителей важен на протяжении всего курса обучения, но на начальном этапе может быть определяющим фактором успешности ребенка [1]. Не имея эмоциональной поддержки со стороны родителей, ребенок может обрести ее в лице педагога. «Если учитель, показывая простую песенку, сам поддается ее обаянию и умеет воодушевиться ее настроением, ему легче передать это настроение и воодушевление ученику. Такое *совместное переживание музыки* – наиважнейший контакт, который часто бывает решающим для успехов ученика и в более старшем возрасте» [26, с. 10].

В средних классах наблюдаются результаты музыкального развития, ребенок начинает показывать успехи (или их отсутствие) в музыкальной деятельности. Такие стратегии обучения, принятые в работе с одаренными детьми, как ускорение (не связано с содержанием того, чему учат; изменяется скорость обучения, например, изучение аккордов и их «цепочек» на уроках сольфеджио [14]), углубление (эффективно, когда проявляется интерес к той или иной теме, например, на «Музыкальной литературе» [13]), обогащение (выход «за рамки» изучаемого, нерегламентируемое занятие любимой деятельностью, например, сочинение музыки, импровизация), используются в ДМШ в различных соотношениях в зависимости от индивидуального развития ученика.

Переход в старшие классы является непростым этапом вследствие того, что:

– ребенок, посещающий занятия в ДМШ, находится в двух образовательных средах: музыкальная и общеобразовательная школа (СОШ) [11]. По окончании 4 класса дети переходят

в средние классы СОШ, где многое меняется (одноклассники, учителя, требования, контроль и т. д.) и старшие классы ДМШ. Музыканту-педагогу необходимо поддержать ребенка в период адаптации;

– дети переходят в следующий возрастной период («подростковый возраст – особенный этап в развитии, со своими сильными и слабыми сторонами и качествами» [9, с.7]). Взрослые должны иметь желание и осознавать свои возможности в укреплении сильных сторон подростка, поддержать его на пути становления [9];

– меняются отношения со сверстниками и взрослыми [9]. Музыканту-педагогу необходимы знания возрастной психологии;

– важное значение имеет временная (ребенок что-то не делает/не успевает сделать или делает частично) и эмоциональная нагрузка (например, появляется тревожность [20], «концертное волнение» или «страх сцены»). Процесс работы позволяет педагогу узнать особенности ученика, оказать ему помощь в осознании своих эмоций, умении их контролировать, направляя на создание музыкального образа [16].

Если начальный этап обучения для ребенка был очень легким, то это может стать причиной слабого развития волевой сферы (отсутствие опыта преодоления трудностей). Когда ребенок увлечен музыкальными занятиями, его самостоятельная работа не запускает волевые механизмы, то это негативно отразится на формировании произвольной саморегуляции (учу то, что нравится, а остальное – потом). Такая тактика работы сказывается на результате (не успевает вовремя подготовить программу или выполнит задание по сольфеджио), развивает неуверенность в себе, появление тревожности, страха неудачи. Музыкант-педагог должен очень внимательно относиться к выбору музыкальных произведений для программы ученика, не только опираясь на его возможности и интересы, но и расширять музыкальный кругозор, музыкально-исполнительскую технику.

Родители должны быть включены в музыкальную деятельность ребенка, исходя из его возрастных особенностей и возможностей [11]. Так, например, гиперопека родителей приводит к социальной незрелости ребенка, осложняющей общение со сверстниками как в музыкальной, так и в общеобразовательной школе. Нарушение контактов с окружающим миром может стать причиной социальной несамостоятельности ребенка [5]. Поэтому огромное значение имеет контакт и взаимопонимание педагога и родителей.

Музыкально-педагогическая практика показывает, что у музыкально одаренных детей может наблюдаться перфекционизм, который, с одной стороны, побуждает ребенка к высокому уровню результативности, достижений в музыкальной деятельности, с другой, – недостижимость «эталона», установленных «высоких стандартов» приводит к переживаниям, и, как следствие, отражается на качестве выступлений. Такая ситуация не должна остаться без вмешательства взрослых.

Таким образом, вопросы возрастного и личностного развития, проблемы адаптации, социализации, профессионального самоопределения, возникающие в процессе музыкального обучения и развития ребенка, являются содержательной частью ППС. Для осуществления данного вида деятельности музыканту-педагогу необходимо обладать определенными компетенциями [2; 11].

Когда стремящийся к музыкально-исполнительскому совершенству, углубленной работе, музыкально одаренный подросток выбирает дальнейшее профессиональное обучение, можно без преувеличения сказать, что с таким учеником занимался педагог: 1) сумевший

создать на занятиях атмосферу интереса к музыке и эмоциональной вовлеченности в музыкально-исполнительскую деятельность; 2) сформировавший у ребенка уверенность в успехе, значимости и защищенности; 3) заложивший основы мастерства, которые способствовали выходу обучающегося на высокий профессиональный уровень.

Профессиональная ориентация. Поступая в ДМШ, ребенок может иметь «целевую» профессиональную установку: стать композитором, пианистом, певцом. Но результаты вступительного прослушивания и выбор предпрофессиональной программы можно рассматривать только как вектор воспитания, обучения и развития ребенка. «Музыкальные способности, выявленные у ребенка, являются условием, но не гарантом успешной музыкальной деятельности: они обуславливают быстроту и легкость в усвоении специфических для музыкальной деятельности приемов работы» [15, с. 9]. В процессе работы в течение нескольких, когда будет наблюдаться положительная динамика музыкального развития и музыкально-исполнительской деятельности, можно «дать более или менее обоснованные прогнозы относительно будущего того или иного ребенка, поставить профессиональный диагноз юному музыканту» [29, с. 237].

К окончанию средних классов ДМШ о музыкальном развитии обучающегося начинают судить по результатам его музыкально-исполнительской деятельности [19]. В этот период проявляется и эффективно развивается виртуозность, постепенность и последовательность в освоении музыкальной программы подвергается значительным «колебаниям» [5]. Такие обучающиеся могут уделять музыкальным занятиям больше времени, чем их сверстники. Ими движет «страстное желание заниматься, невозможность жить вне этой деятельности» [28, с. 21].

В музыкально-педагогической практике встречаются ситуации, когда дети, не достигающие высокого уровня музыкального развития, необходимого для профессиональной музыкальной деятельности, под влиянием педагога/родителей начинают усиленно заниматься с целью дальнейшей профессиональной деятельности. Такой ребенок «привыкает к этому занятию и испытывает к нему склонность. Он, вероятно, станет посредственным музыкантом, и никто не узнает, что у него были выраженные задатки к какому-нибудь менее престижному в глазах родственников занятию (позднее они могут проявиться в виде различных хобби)» [28, с. 21]. Нельзя не согласиться с А.Б. Гольденвейзером, который считал, что обучение музыке – важнейший элемент воспитания, поэтому необходимо в той или иной степени приобщать людей к данному искусству. Но стать профессиональными музыкантами могут единицы [5].

Профессиональная ориентация в ДМШ предполагает: беседы о музыкальных профессиях; встречи с успешными музыкантами; просмотр лекций о музыке и музыкантах; просмотр интервью с известными музыкантами и др. [5].

Выводы.

ДМШ – первая ступень системы современного профессионального музыкального образования, которая включает три уровня: предпрофессиональный (ДМШ) – средний профессиональный (музыкальное училище) – высший профессиональный (вуз). Целью программ предпрофессиональной подготовки в ДМШ является: выявление одаренных детей в области музыкального искусства, создание условий для их дальнейшего развития и реализации в профессиональной музыкальной деятельности.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в

том или ином виде деятельности. Музыкальная одаренность относится к специальному виду одаренности, так как рассматривается в рамках музыкальной деятельности. Музыкальные способности проявляются и развиваются в музыкальной деятельности.

Система предпрофессиональной подготовки обучающихся в ДМШ включает:

- процедуры выявления одаренных детей: первичный отбор на предпрофессиональные программы при поступлении ребенка в ДМШ; мониторинг освоения программы; участие обучающихся в концертной и конкурсной деятельности;

- подходы к конструированию образовательных программ: образовательные программы с учетом Федеральных государственных требований; разработка творческого раздела на основе индивидуализации и персонализации обучения; обеспечение условий самореализации для каждого обучающегося;

- психолого-педагогическое сопровождение (ППС) обучающихся в ДМШ – это совместная деятельность музыкантов-педагогов и администрации, направленная на создание системы условий, способствующих успешному воспитанию, обучению и музыкальному развитию ребенка. Включает в себя: разработку индивидуальных планов; формирование адекватной самооценки ученика в музыкальной деятельности; охрану и укрепление физического и психического здоровья обучающихся в процессе занятий и публичных выступлений; предупреждение изоляции отдельных учеников в группе сверстников и др.;

- профессиональную ориентацию: беседы о музыкальных профессиях; встречи с успешными музыкантами; просмотр лекций о музыке и музыкантах; просмотр интервью с известными музыкантами;

- организацию концертно-конкурсной деятельности;

- консультирование родителей. Взаимодействие педагога с родителями является составляющей успешного обучения ребенка в ДМШ.

Эффективности реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области музыкального искусства способствует:

- приоритет духовно-нравственных ценностей;

- музыкально обогащенная среда для детей дошкольного возраста (занятия в подготовительной группе);

- включенность родителей в музыкальную деятельность ребенка;

- творческая атмосфера занятий;

- взаимопонимание, конструктивное и доброжелательное общение на уроках;

- побуждение познавательной активности обучающегося, положительная динамика развития мотивационной сферы, связанная с будущей профессией музыканта;

- развитие музыкальных способностей и творческого потенциала детей;

- расширение музыкально-исполнительского опыта и музыкальной культуры обучающихся;

- содействие стремлению учеников к самостоятельности, самопознанию и самосовершенствованию.

Ключевые (профессионально значимые), а также личностные качества педагога ДМШ представляют собой важный фактор успешного обучения, воспитания и развития юного музыканта.

Библиографический список к главе 16

1. Актуальные вопросы педагогики и психологии: монография / Л.М. Яо, И.М. Рыжова, Т.Н. Васягина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2022. – 176 с. – ISBN 978-5-907561-99-1. – DOI 10.31483/a-10452. EDN YGJTPD
2. Актуальные вопросы педагогики и психологии: монография / Н.Я. Прокопьев, В.Н. Ананьев, Л.И. Пономарева [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – 155 с. – ISBN 5-907965-54-6. – DOI 10.31483/a-10739. EDN GNKFCF
3. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей / В.П. Анисимов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 128 с. EDN QXQHWF
4. Произвольное поведение как критерий готовности к школьному обучению / Е.В. Батурина, С.В. Гани, Ш.В. Квитатиани, Н.И. Константинова // Традиции и новации в дошкольном образовании. – 2018. – №3 (6). – С. 43–44. EDN XUFBAT
5. Вопросы образования и психологии: монография / Е.П. Сабодина, З.М. Дзокаева, Е.Е. Горбунова [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2022. – 172 с. – ISBN 978-5-907561-72-4. – DOI 10.31483/a-10434. EDN YNCUHA
6. Гани С.В. Музыкальная среда как фактор развития музыкальных способностей / С.В. Гани, Н.И. Константинова, Т.В. Калинина // Создание эффективной системы развития одаренных детей: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25–26 сент. 2018 г.). – Чебоксары: Среда, 2018. – С. 81–84. – ISBN 978-5-6041637-8-8.
7. Гани С.В. Формирование ценностных ориентаций младших школьников в семье и образовательной среде / С.В. Гани, Н.И. Константинова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 16 янв. 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 93–99. – ISBN 978-5-907830-01-1.
8. Гани С.В. Благоприятная образовательная среда как основа успешного обучения юного музыканта / С.В. Гани, Н.И. Константинова // Здоровье участников образовательного процесса: современные вызовы и решения: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (Киселевск, 24 апр. 2025 г.) / редкол.: О.В. Савельева [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 103–107. EDN AUNPME
9. Гани С.В. Основы позитивной социализации подростков: методическое пособие / С.В. Гани, Т.Г. Подушкина, Е.А. Павшенко. – М.: Порт приписки, 2025. – 44 с. – ISBN 978-5-907779-67-9.
10. Гани С.В. Семья как ресурс психологического благополучия школьника / С.В. Гани, Н.И. Константинова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы II Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 26 июня 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 62–65. – ISBN 978-5-907965-66-9.
11. Гани С.В. Педагогические основания профессионального самоопределения обучающихся детской музыкальной школы / С.В. Гани, Н.И. Константинова // Технопарк универсальных педагогических компетенций: материалы II Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 30 окт. 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 143–145. – ISBN 978-5-908083-09-6.
12. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
13. Восприятие программной музыки младшими школьниками: сборник статей / Н.И. Константинова, Т.В. Калинина, С.В. Гани, Г.К. Николаева // Развитие современной системы образования: теория, методология, опыт: сборник статей – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 63–67. – ISBN 978-5-6043214-6-1. EDN OSYKID
14. Константинова Н.И. Развитие музыкальных способностей младших школьников на уроках сольфеджио / Н.И. Константинова, Т.В. Калинина, С.В. Гани // Наука и образование: новое время. – 2020. – №3 (21). – С. 45–49.
15. Константинова Н.И. Психологические аспекты музыкального воспитания школьников: монография / Н.И. Константинова, С.В. Гани. – Чебоксары: Среда, 2020. – 76 с. – ISBN 978-5-907313-49-1. – DOI 10.31483/a-191. EDN HLJKDT
16. Константинова Н.И. Психолого-педагогические аспекты подготовки юного музыканта к концертно-конкурсной деятельности / Н.И. Константинова, С.В. Гани, Е.В. Шерман // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 26 март 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 132–136. – ISBN 978-5-907965-28-7.
17. Мамушкина О.И. Организация учебно-воспитательного процесса в дополнительном образовании (на примере детской музыкальной школы) / О.И. Мамушкина, Н.И. Константинова, С.В. Гани // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 28 янв. 2022 г.). – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 191–196. – ISBN 978-5-907561-06-9.

18. Гани С.В. Организация психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в музыкальной школе: монография / С.В. Гани, Н.И. Константинова. – Чебоксары: Среда, 2025. – 144 с. DOI 10.31483/a-10688. EDN XRGZQ
19. Педагогика и психология современного образования: монография / В.В. Вишневский, А.А. Верхутов, К.А. Новоселов [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2025. – 156 с. – ISBN 978-5-908083-14-0. – DOI 10.31483/a-10799. EDN IFDGEI
20. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с.
21. Психология музыки и музыкальных способностей: хрестоматия / сост.-ред. А.Е. Тарас. – М.: АСТ; Минск: Харвест, 2005. – 720 с.
22. Рабочая концепция одаренности /отв. ред. Д.Б. Богоявленская, науч. ред. В.Д. Шадриков. – М., 2003. – 90 с.
23. Савенков А.И. Психология детской одаренности: учебник для среднего профессионального образования / А.И. Савенков. – М.: Юрайт, 2020. – 334 с. EDN QMHNVP
24. Современные вызовы образования и психология формирования личности: монография / Т.Е. Демидова, Г.А. Волковицкая, К.В. Кулемина [и др.]. – Чебоксары: Среда, 2023. – 176 с. – ISBN 978-5-907688-17-9. – DOI 10.31483/a-10480. EDN IZMWIQ
25. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. – СПб.: Лань: Планета музыки, 2020. – 488 с.
26. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста / Е.М. Тимакин. – М.: Музыка. – 168 с.
27. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Эксмо-Пресс, 2021. – 192 с.
28. Федорович Е.Н. Основы музыкальной психологии / Е.Н. Федорович, Е.В. Тихонова. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 279 с.
29. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: учебник для среднего профессионального образования / Г.М. Цыпин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 246 с. – ISBN 978-5-534-07006-4.
30. Шерман Е.В. Музыкальное развитие инструменталиста: из опыта работы в детской музыкальной школе / Е.В. Шерман, Н.И. Константинова, С.В. Гани // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы III Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 17 дек. 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 191–193. – ISBN 978-5-907830-91-2.

ГЛАВА 17

DOI 10.31483/r-154037

*Зыков Игорь Евгеньевич
Харламов Никита Михайлович*

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЭКОЛОГИИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ БРИО- И ЛИХЕНОИНДИКАЦИИ)

Аннотация: проведен анализ методических подходов к организации проектно-исследовательской деятельности школьников в области экологии с использованием методов брио- и лишеноиндикации. Рассмотрены нормативные основания такой деятельности в контексте современных ФГОС, национальных проектов и стратегических документов Российской Федерации, подчеркивающих важность экологического воспитания и формирования исследовательских компетенций. Выявлены ключевые проблемы внедрения биоиндикационных методов в школьную практику: шаблонность исследований и отсутствие возрастной дифференциации методик. Отмечена необходимость разработки готовых к применению методических рекомендаций и протоколов, которые позволят учителям организовывать содержательную и последовательную исследовательскую работу, способствующую не только выполнению учебных проектов, но и реальному участию школьников в локальном экологическом мониторинге, формированию экологически ответственной, критически мыслящей личности.

Ключевые слова: проектная деятельность, экологический мониторинг, биоиндикация, бриоиндикация, лишеноиндикация, исследовательские компетенции.

Abstract: the analysis of methodological approaches to the organization of design and research activities of schoolchildren in the field of ecology using the methods of bryoindication and lichenoindication carried out. The normative bases of such activities in the context of modern Federal State Educational Standards, national projects and strategic documents of the Russian Federation emphasizing the importance of environmental education and the formation of research competencies are considered. The key problems of introducing bioindication methods into school practice identified: the pattern of research and the lack of age differentiation of methods. The need to develop ready-to-use methodological recommendations and protocols that will allow teachers to organize meaningful and consistent research work that contributes not only to the implementation of educational projects, but also to the real participation of schoolchildren in local environmental monitoring, the formation of an environmentally responsible, critically thinking personality.

Keywords: project activities, environmental monitoring, bioindication, bryoindication, lichenoindication, research competencies.

Введение.

Актуальность темы определяется тем, что согласно обновленному ФГОС учителя, должны развивать у учащихся навыки исследовательской деятельности, формировать естественно-научную грамотность и основы экологической культуры согласно нынешнему уровню экологического мышления [6–8]. В условиях возрастания антропогенной нагрузки на окружающую среду свою значимость приобретают оперативные и малозатратные методы экологического мониторинга, к которым относится биоиндикация. Проблемы использования методов биоиндикации в школьных исследованиях связаны с адаптацией сложных научных методов, систематическим определением индикаторных видов в школьных условиях, обеспечением репрезентативности данных, интерпретацией результатов, организацией и

ресурсным обеспечением. Таким образом интеграция методов брио- и лишеноиндикации в школьную исследовательскую деятельность отвечает потребностям в области экологического контроля, в сфере современного образовательного процесса и обеспечивает изучение организмов, которые активно применяются в разных сферах нашей жизни.

Целью исследования является анализ и попытка адаптации методических разработок для организации школьной исследовательской деятельности с использованием брио- и лишеноиндикации.

Задачи исследования:

1) анализ значимости применения биоиндикации в школьных исследованиях с учетом современных ФГОС, национальных проектов и основополагающих законов Российской Федерации;

2) изучение вопроса использования экологического мониторинга с применением биоиндикации в школьных исследованиях;

3) выявление проблем и предложение путей их решения с использованием методов брио- и лишеноиндикации в школьной исследовательской деятельности.

Нормативные основания организации школьной исследовательской деятельности.

Современная образовательная модель, закрепленная в Федеральных образовательных стандартах (ФГОС), кардинальным образом изменила подходы к организации образовательного процесса сместив акцент с передачи знаний на формирование универсальных учебных действий (УУД) и личностных качеств учащихся.

Анализ требований ФГОС общего образования позволяет выделить три группы результатов, достижению которых способствует применение методов брио- и лишеноиндикации в школьной исследовательской деятельности [7, 8].

В области личностных результатов, во ФГОС подчеркивается формирование «экологической культуры и ответственного отношения к окружающей среде». Проведение исследований с использованием мохообразных и лишайников позволяет перевести абстрактное понятие «ответственное отношение» в практическую значимость путем проведения измерений, наблюдений, интерпретации результатов и т. п. Учащиеся не просто получают теоретические знания об экологических проблемах, а формируют выводы основываясь на собственных результатах, что приводит к осознанию причастности к выявлению проблемы и формированию путей ее решения [8].

Относительно метапредметных результатов, школьные исследования с применением биоиндикации способствует формированию всего спектра универсальных учебных действий (УУД). В процессе работы, обучающиеся осваивают познавательные УУД, в числе которых выдвижение и проверка гипотез, планирование хода исследований, анализ и систематизация полученных данных, установление причинно-следственных связей. Формируются регулятивные УУД, такие как целеполагание, самоконтроль и корректировка своих действий в ходе работы. Не менее важны и коммуникативные УУД, поскольку исследования часто проводятся в группах, что требует от обучающихся договариваться, распределять обязанности, предоставлять и защищать полученные результаты [6–8].

В контексте межпредметных результатов методы брио- и лишеноиндикации позволяют выстроить связь с широким рядом дисциплин, изучаемых в школе. Основой данных исследований является предмет биология, что обеспечивает углубленное понимание тем, связанных не только с мхами и лишайниками, но и с экологией организмов, взаимосвязями в природе и влиянием антропогенных факторов на живые системы. Связь с географией осуществляется в момент картирования территорий на основе полученных результатов обилия, покрытия или содержания поллютантов с учетом типов местности. При изучении распространения видов на различных субстратах закрепляются понятия из школьного курса физики. Обработка и

интерпретация данных, полученных в ходе исследования, выстраивает связи с математикой и информатикой. Анализ химической природы загрязнения создает прямые связи как с неорганической химией (тяжелые металлы, оксиды серы, фториды и т. д.), изучаемой в 8–9 классах, так и с органической (полициклические ароматические углеводороды, пестициды, микропластик и т. д.), изучаемой в 10–11 классах. Таким образом, используя методы биоиндикации, можно преодолеть предметную разобщенность и продемонстрировать учащимся целостную картину мира.

Значимость исследовательской деятельности экологической направленности подкреплена рядом стратегических документов, определяющих долгосрочное развитие Российской Федерации.

Одним из наиболее значимых является национальный проект «Экологическое благополучие» (2025–2030 гг.), в рамках которого поставлены конкретные задачи по улучшению экологической обстановки. Школьные исследования с использованием методов брио- и лишеноиндикации, направленные на оценку качества атмосферного воздуха, являются практической формой участия граждан, в том числе подрастающего поколения, в решение этих масштабных государственных задач. Полученные школьниками данные, даже несмотря на свою упрощенность, могут служить источником информации для формирования общественного мнения и стимуляцией интереса к экологии родного края.

Другим фундаментальным документом являются «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года». В этом документе указывается на необходимость «формирования экологической культуры, развитие экологического образования и воспитания». В качестве одного из механизмов достижения этих целей предлагается «привлечение граждан к решению вопросов в области охраны окружающей среды». Осуществление в школах биоиндикационных исследований является одним из самых доступных способов такого привлечения. Через практическую деятельность у учащихся формируется не только понимание экологических проблем, но и убежденность в возможности личного участия в их решении.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает, что государственная политика в сфере образования направлена на «воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде». Данная формулировка интегрирует в себе несколько воспитательных аспектов, которые могут быть реализованы в исследовательской деятельности экологической направленности.

Конкретизация воспитательной работы осуществляется через «Федеральную рабочую программу воспитания», которая является обязательной составляющей образовательной программы в каждой школе. Анализ данной программы позволяет выделить несколько модулей, содержание которых напрямую пересекается с использованием методов экологического мониторинга и, в частности, брио- и лишеноиндикации [9].

Проведение исследований с выстраиванием гипотез, анализом и интерпретацией данных, формулированием выводов и т. д., способствует «Формированию ценности научного познания». Не только ведение собственных исследований, но и анализ работ известных ученых формирует полное понимание познания [9].

Исследования состояния окружающей среды с использованием мхов и лишайников являются основной деятельностью в рамках модуля «Экологического воспитания». Они позволяют сформировать у школьников экологическое сознание не просто на абстрактных призывах, а на собственном участии [9].

Изучение и мониторинг природы родного края, забота о его экологическом состоянии воспитывает любовь к малой родине, что лежит в основе модуля «Гражданско-патриотического

воспитания». Обучающийся исследующий и стремящийся сохранить природу своей улицы, парка, района и т. д., проявляет гражданскую ответственность [9].

Исследование чистоты атмосферного воздуха через биоиндикацию демонстрирует связь между состоянием окружающей среды и человека, что заложено в модуле «Здоровьесберегающего воспитания». Это знание способствует ответственному отношению к здоровью, как своему, так и окружающих [9].

Экологический мониторинг с использованием биоиндикации в школьной исследовательской деятельности.

Экологический мониторинг представляет собой систему регулярных наблюдений, анализа, оценки и прогноза изменений окружающей среды. В школьной практике реализуются три формы мониторинга [3; 4].

Локальный мониторинг представляет собой изучение отдельного объекта (группы объектов) или определенной территории (школьный участок, парк, водоем и т. д.). Данный тип мониторинга, наиболее приемлем для проведения в школе, т. к. может проводиться регулярно и не требует больших трудозатрат.

Импактный мониторинг направлен на наблюдение состояния окружающей среды под действием антропогенной нагрузки. В школьных исследованиях, обучающиеся могут проводить сравнение зон с разной антропогенной нагрузкой (лес, парк, район города и т. д.), что доступно показывает изменения, которые возникают под влиянием человека.

Ретроспективный мониторинг подразумевает изучение динамики изменений, происходящих в окружающей среде. В данной форме исследований могут использоваться как собственные результаты учащихся, так и архивные данные, полученные другими людьми (при условии достоверности и репрезентативности данных).

Проведение мониторинговых исследований обладает высоким образовательным потенциалом. Учащиеся получают не только теоретические знания, но и применяют их на практике, углубляя понимание экологических закономерностей.

Биоиндикация – это оценка экологического состояния окружающей среды, основанная на наблюдении за составом и численностью видов-индикаторов. Выбор подходящих биоиндикаторов является ключевым моментом в школьной исследовательской деятельности. Существует три критерия выбора видов-индикаторов. Первый критерий – это доступность и распространенность, которая обеспечивает возможность проведения массовых и долгосрочных исследований без специального забора материала. Вторым критерий – простота идентификации, позволяет учащимся успешно проводить исследования без углубленного изучения специфичных данных, предпочтение отдается объектам с хорошо различимыми систематическими признаками. Третьим критерием является четкая реакция на изменение условий окружающей среды, которая обеспечивает надежность полученных данных, при этом виды-индикаторы должны демонстрировать воспроизводимую реакцию на определенные виды антропогенной нагрузки [3; 5; 12].

В школьной практике находят применение разные методы биоиндикации.

Морфологические методы основаны на оценке видимых изменений организмов под воздействием различных факторов. Эти методы доступны для начинающих исследователей, т. к. не требуют специализированного оборудования.

Анатомические методы предполагают изучение внутреннего строения организма. Эти методы требуют более серьезной подготовки и понимания теоретического материала, что существенно ограничивает возраст обучающихся, которые могут их применять.

Популяционные методы основаны на учете численности, разнообразия и структуры популяций биоиндикаторов. Эти методы позволяют получить интегральную оценку состояния экосистем [1; 5].

Основания объединения мохообразных и лишайников в исследовательской деятельности.

Мохообразные – это группа высших споровых растений, включающая в себя три отдела. Лишайники – это симбиотические организмы, состоящие из растительного компонента (одноклеточной зеленой водоросли или цианобактерии) – фотобионта и гриба – микобионта.

Обе группы сильно отличаются друг от друга как по систематике (мхи относятся к царству растения – Plantae, лишайники к царству грибы – Fungi), так и по морфологическим характеристикам. Мохообразные и лишайники широко применяются в биоиндикации качества воздуха, но гораздо реже для оценки загрязнения почвы или воды. Их совместное использование связано с уникальными биологическими особенностями, которые делают обе группы идеальными индикаторами атмосферных загрязнений [10; 11].

Мхи и лишайники полностью лишены настоящих тканей проводящих тканей ксилемы и флоэмы, которые служат для перемещения веществ по организму растений. Также у них полностью отсутствуют специализированные механические ткани, которые у высших растений представлены колленхимой и склеренхимой.

Мохообразные и лишайники не имеют настоящих корней, поэтому используют различные морфологические адаптации для фиксации на субстрате. У мхов они представлены ризоидами, которые являются нитевидными выростами, напоминающими корневые волоски. Лишайники крепятся к субстрату с помощью ризин (в некоторых источниках, называемых ризоидами, но не в ботаническом смысле, а по аналогии с ризоидами мохообразных), которые являются пучками грибных гиф. Как и мхи, лишайники получают воду осмотическим путем. Уровень влаги в их тканях изменяется в зависимости от колебаний влажности окружающей среды [14–16].

За счет непрочного прикрепления эти группы имеют широкий спектр субстратов для произрастания. Эпигейды растут на земляных субстратах (почва, глина, песок и др.). Эпилиты обитают на каменистых субстратах (валунах, каменистых осыпях, гравии и др.). Эпиксилы – на гнилой древесине (пнях, валежнике и др.). Эпибриофитные лишайники находятся на дерновинках мхов. Эпифиты обитают на коре деревьев, именно эта группа используется при биоиндикационных исследованиях состояния атмосферного воздуха.

Эти особенности приводят к ряду преимуществ. Все вещества поступают в мхи и лишайники исключительно через поверхность тела. Концентрация загрязнителей отражает их содержание в атмосфере. Характерно быстрое накопление даже при низких концентрациях. Визуальные изменения (некрозы, обесцвечивание) проявляются за 2–3 недели. Минимальное влияние почвенного фактора. Отсутствие плотных клеточных слоев облегчает проникновение загрязнителей. Ускоренное накопление аэрозольных частиц. Упрощение морфологии в условиях загрязнения (редукция выростов, уплощение). Возможность визуальной оценки степени загрязнения. Четкая градация повреждений в зависимости от концентрации загрязнителей [2; 13].

Проблематика брио- и лишайноиндикационных исследований в школе.

Несмотря на теоретическую обоснованность и образовательный потенциал, практическое внедрение методов брио- и лишайноиндикации в школьную исследовательскую деятельность сталкивается с рядом системных проблем. Можно выделить два ключевых проблемных аспекта: шаблонное применение методов и отсутствие возрастной градации методик, что снижает эффективность и образовательную ценность работ [1; 3; 5].

Шаблонный подход в школьных брио- и лишайноиндикационных исследованиях обусловлен несколькими факторами. Ориентация на формальный результат часто превалирует над целями развития исследовательских компетенций, что приводит к выбору проверенных тем и методов. Недостаток времени у педагога на разработку оригинальной программы для каждого исследования, особенно при массовом вовлечении учащихся [1; 5].

Типичная шаблонизация в практике школьных исследований проявляется в нескольких аспектах. Подавляющее большинство работ сводится к двум-трем темам: «Оценка чистоты воздуха по лишайникам в районе школы», «Изучение лишайнофлоры парка» или «Биоиндикация состояния окружающей среды с помощью мхов». Редко затрагиваются такие параметры как временная динамика или влияние конкретного типа загрязнения. Исследования строятся по единому алгоритму, используется одна и та же шкала оценки и стандартные способы закладки пробных площадок. Работы демонстрируют схожую структуру, а выводы часто носят общий, декларативный характер без глубокой интерпретации и обсуждения погрешностей.

Критическим препятствием в реализации потенциала брио- и лишайноиндикации в школе становится игнорирование возрастных особенностей познавательной деятельности учащихся. Преобладающая практика предлагает единый методический подход для различных возрастных групп, что приводит к дисбалансу между сложностью задачи и возможностями школьников. Для 5–7 классов стандартные протоколы, требующие тонкой морфологической дифференциации и работы с определителями, оказываются чрезмерно сложными, провоцируя механическое выполнение действий без понимания их биологической сущности. Для старшеклассников те же методики, напротив, становятся упрощенными до примитивизма, не создавая интеллектуального вызова и не позволяя применять уже накопленные знания. Данный методический тупик требует внедрения принципа строгой возрастной дифференциации, где каждая ступень соответствует познавательным возможностям.

На начальном уровне (5–7 классы) целью должно являться не столько проведение индикации, сколько формирование базовых навыков полевого наблюдения и первичного научного мышления. На этом этапе важно сознательно сузить фокус до одного, наиболее наглядного и легко определяемого вида-индикатора. Учащиеся учатся уверенно находить и идентифицировать именно этот вид. Методы работы: визуальное наблюдение, фотофиксация, нанесение точек на схематическую карту местности. Такое упрощение служит не снижению планки, а созданию фундамента для будущих более сложных исследований.

Базовый уровень (8–9 классы) должен быть построен на принципе от наблюдения к анализу. Если на предыдущей ступени учащиеся научились видеть и распознавать объекты в природе, то здесь акцент смещается на понимание их функции как аккумуляторов. Это требует интеграции биологических методов с инструментальными подходами, прежде всего, химическими. Методика должна позволять не только констатировать наличие загрязнения по косвенным признакам, но и переходить к изучению самих накопленных веществ. Целью становится установление факта и примерной интенсивности биологического накопления поллютантов в конкретных условиях. Для этого необходимы адаптированные протоколы экспонирования биоиндикаторов и их последующего анализа с использованием доступного школьного лабораторного оборудования.

Углубленный уровень (10–11 классы) ориентирован на решение комплексных современных экологических задач, выходящих за рамки учебника. Исследовательская деятельность на этом уровне должна быть приближенной к реальной научной практике. Это предполагает работу с актуальными, зачастую малоизученными проблемами. Методический арсенал значительно расширяется: от точных методов полевого отбора проб и статистической обработки данных до применения более сложных лабораторных процедур анализа. Задача старшеклассника не просто обнаружить загрязнение, а проанализировать его природу, возможные источники, пространственные закономерности распространения и оценить потенциальные риски. Работа на этом уровне формирует не просто навык, а целостное мировоззрение и готовность к решению нестандартных проблем.

Таким образом, преодоление кризисов лежит в проектировании не отдельных разрозненных работ, а сквозной исследовательской вертикали. В ней каждый этап имеет четкие,

возрастосообразные цели: от формирования первичного интереса и навыков наблюдения через освоение экспериментального анализа аккумуляции к решению комплексных научно-прикладных задач. Такая система требует разработки соответствующего методического обеспечения от пошаговых инструкций до пакетов проектных заданий. Только при таком подходе школьные брио- и лишеноиндикация смогут реализовать свой образовательный потенциал, перестав быть формальными упражнениями и превратиться в полноценный путь познания окружающего мира.

Заключение.

В результате анализа значимости применения биоиндикации в школьных исследованиях с учетом современных ФГОС, национальных проектов и основополагающих законов Российской Федерации установлено, что данная деятельность имеет глубокое нормативное обоснование и высокую социальную значимость.

В ходе изучения вопроса использования экологического мониторинга с применением биоиндикации в школьных исследованиях установлен его значительный образовательный и практический потенциал, а также существующие методологические ограничения.

Выявлены две ключевые системные проблемы использования методов брио- и лишеноиндикации в школьной практике: шаблонность исследований и отсутствие возрастной дифференциации. Для их решения могут быть отобраны и адаптированы конкретные методы брио- и лишеноиндикации, обеспечивающие последовательное развитие исследовательских компетенций от простого к сложному.

Таким образом, ФГОС создает нормативную базу для внедрения исследовательской деятельности, где методы брио- и лишеноиндикации являются не только источником знаний по биологии и экологии, но и эффективным инструментом для достижения личностных и метапредметных результатов, заложенных в стандарте.

Практическая значимость такой работы заключается в том, что методические рекомендации и конкретные протоколы исследований могут быть применены учителями биологии, экологии и химии в школьных исследовательских проектах. Они позволяют организовать содержательную, последовательную и безопасную исследовательскую работу, результатом которой станут не только учебные проекты, но и реальный вклад в локальный экологический мониторинг.

Перспективы дальнейшей работы видятся в:

- 1) апробации и доработке стандартных методов в конкретных образовательных учреждениях с учетом региональных особенностей флоры и специфики загрязнения;
- 2) создании цифрового ресурса (базы данных, определительных онлайн-ключей, картографической платформы) для поддержки школьных исследований;
- 3) разработке программ дополнительного образования или элективных курсов естественнонаучного цикла.

Приведенное исследование не только вносит вклад в методику преподавания естественных наук, но и предлагает конкретный путь формирования экологически ответственной, критически мыслящей и обладающей практическими навыками научного познания личности, что является одной из приоритетных задач современного образования.

Библиографический список к главе 17

1. Апкин Р.Н. Экологический мониторинг: учебное пособие / Р.Н. Апкин, Е.А. Минакова. – Казань: КГЭУ, 2015. – 127 с.
2. Жидков А.Н. Использование некоторых лишайников для оценки воздушной среды: экология, мониторинг и рациональное природопользование / А.Н. Жидков. – Т. 302 (1). – М.: МГУЛ, 1998. – С. 112–119.
3. Зыков И.Е. Современные технологии биоиндикации в проектной деятельности учащихся / И.Е. Зыков, Л.В. Федорова // Перспективы инновационных технологий в фармации: материалы заочной научно-практической конференции с международным участием. – Орехово-Зуево, 2016. – С. 113–

124. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_RU_NLR_BIBL_A_011204209/?ysclid=mljefj6651135737014 (дата обращения: 13.02.2026). EDN XWUVEJ

4. Зыков И. Е. Эпифитные лишайники северной Мещеры в локальном экомониторинге / И.Е. Зыков // Научное обозрение. Биологические науки, 2025. – №3. – С. 45–50. – URL: <https://science-biology.ru/jats.1417.xml> (дата обращения: 13.02.2026). DOI 10.17513/srbs.1417. EDN RHFZYG

5. Кузнецова Д.Д. Экологический мониторинг в школьной проектной деятельности / Д.Д. Кузнецова, И.Е. Зыков // Студенческая наука Подмосквю. Материалы международной научной конференции молодых ученых. – Орехово-Зуево, 2018. – С. 297–300. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35285806&ysclid=mljff0cawlj624750166> (дата обращения: 13.02.2026).

6. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009, №373 (ред. от 11.12.2020). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 13.02.2026).

7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010, №1897 (ред. от 11.12.2020). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 13.02.2026).

8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012, №413 (ред. от 11.12.2020). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 13.02.2026).

9. Примерная программа воспитания одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 23 июня 2022, №3/22). – URL: <https://upload.medialibrary/aef/orxve66kt39augto500oy0ozcgnmrc2e.pdf> (дата обращения: 13.02.2026).

10. Фронтасьева М. Мхи как биомониторы загрязнений воздуха: исследования воздуха в Европе и за ее пределами на наличие тяжелых металлов, азота и стойких органических загрязнителей за 2015–2016 гг. / М. Фронтасьева, Г. Харменс, А. Ужинский, О. Чалигава [и др.]. – Дубна: ОИЯИ, 2020. – 136 с. – URL: <https://www.jinr.ru/posts/novosti-izdatelskogo-otdela-oiyai-240720/> (дата обращения: 13.02.2026).

11. Харламов Н.М. Методические подходы к оценке качества воздуха с помощью лишеноиндикации / Н.М. Харламов, И.Е. Зыков // Экология и экологическое образование в современном мире: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции (Орехово-Зуево, 06 декабря 2024). – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2025. – С. 137–144. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82874484&ysclid=mljfcjw606547376117> (дата обращения: 13.02.2026).

12. Харламов Н.М. Оценка качества воздуха с помощью мхов и лишайников на антропогенно измененных территориях / Н.М. Харламов, И.Е. Зыков // Проблемы техносферной и экологической безопасности в промышленности, строительстве и городском хозяйстве: материалы III Международной научной конференции (Макеевка, 13 февраля 2025). – Макеевка: ФГБОУ ВО «ДОННАСА», 2025. – С. 226–228. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82309421&ysclid=mljffwo61a980532902> (дата обращения: 13.02.2026).

13. Ares A. Towards the methodological optimization of the moss bag technique in terms of contaminants concentrations and replicability values / A. Ares, J.A. Fernández, A. Carballeira, J.R. Aboal // Atmospheric Environment. 2014. Vol. 94. Pp. 496–507. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/264255416> (дата обращения: 13.02.2026). DOI 10.1016/j.atmosenv.2014.05.066. EDN UOFCFX

14. Chaudhuri, S. Moss Bags as Active Biomonitors of Air Pollution: Current State of Understanding, Applications and Concerns / S. Chaudhuri, M. Roy // Nature Environment and Pollution Technology. 2024. Vol. 23. No. 2. Pp. 829–841. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/381142119> (дата обращения: 13.02.2026). DOI 10.46488/nept.2024.v23i02.019. EDN WAEFPE

15. Świśłowski P. Comparison of Exposure Techniques and Vitality Assessment of Mosses in Active Biomonitoring for Their Suitability in Assessing Heavy Metal Pollution in Atmospheric Aerosol / P. Świśłowski, A. Nowak, M. Rajfur // Environmental Toxicology and Chemistry. 2022. Vol. 41. No. 6. Pp. 1429–1438. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/358868658> (дата обращения: 13.02.2026). DOI 10.1002/etc.5321. EDN DPNZIK

16. Świśłowski P. Is Active Moss Biomonitoring Comparable to Air Filter Standard Sampling? / P. Świśłowski, A. Nowak, S. Waclawek [et al.] // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19. No. 8. 16 p. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/359931681> (дата обращения: 13.02.2026).

ГЛАВА 18

DOI 10.31483/r-154026

Избицкая Ольга Викторовна

ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТЫ КАК СПОСОБ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 7 КЛАССОВ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ

***Аннотация:** в главе рассматривается применение интеллект-карт как инновационного инструмента контроля знаний обучающихся 7-х классов на уроках геометрии. Актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации традиционных форм оценивания в условиях современных образовательных требований: устоявшиеся методы контроля всё менее эффективны, тогда как визуализация и структурирование информации становятся ключевыми факторами успешного усвоения сложного математического материала.*

***Ключевые слова:** интеллект-карты, визуализация, геометрия.*

***Abstract:** the chapter examines the use of mind maps as an innovative tool for assessing the knowledge of 7th-grade students in geometry lessons. The relevance of the study is driven by the need to modernize traditional assessment methods in line with current educational requirements. Conventional control methods are becoming less effective, whereas visualization and structuring of information are emerging as key factors for successful mastery of complex mathematical material.*

***Keywords:** mind maps, visualization, geometry.*

Повышение качества знаний обучающихся диктует необходимость поиска современных форм контроля их успеваемости со стороны педагога. При том, что контроль учебного процесса исторически является одной из первостепенных задач образования, устоявшиеся методы оценивания знаний перестают быть эффективными в нынешних условиях. В нашем исследовании предлагается использовать интеллект-карты для контроля знаний обучающихся на уроках геометрии, как одной из самых сложно усваиваемых точных дисциплин.

Согласно ФОП ООО контроль должен осуществляться в качестве системы оценки достижения личностных, метапредметных и предметных результатов, а также «...способствует поддержанию единства всей системы образования, обеспечению преемственности в системе непрерывного образования. Основными функциями контроля являются: ориентация образовательного процесса на достижение планируемых результатов освоения ФОП ООО и обеспечение эффективной обратной связи, позволяющей осуществлять управление образовательным процессом» [3]. Остановимся подробнее на анализе определения контроля знаний в методической литературе.

Рассматривая труды профессора И.П. Подласого, отметим, что ученый считает, что «контроль» означает «выявление, измерение и оценивание знаний, умений и навыков учащихся». Также автор выделяет, что «контроль содержит в себе оценивание (как процесс) и оценку (как результат) проверки» [2, с. 324].

Переходя к способам контроля знаний обучающихся 7 классов на уроках геометрии, отметим, что интеллект-карты являются эффективным инструментом в процессе контролирования получаемых школьниками знаний, поскольку представляют собой графическое интерпретирование информации, которая легче усваивается и запоминается обучающимися.

Рассмотрим этапы построения интеллект-карт на уроках геометрии на примере изучения темы «Треугольники» [1].

Этап 1. Размещение центрального понятия. В центре листа запишите ключевую тему или понятие, которое изучается на данном этапе. Для лучшего запоминания рекомендуется использовать чёрный цвет и писать печатными буквами.



Рис. 1. Центральное понятие к интеллект-карте «Треугольник»

Этап 2. Прорисовка «ветвей». От центрального понятия отведите линии-«ветви», каждая из которых символизирует отдельную тему или свойство ключевого понятия. Необходимо соблюдать следующие рекомендации:

- присваивать каждой ветви свой цвет – это обеспечит визуальное разделение блоков информации;
- не прерывать линии;
- делать длину ветви соразмерной длине слова (избегать излишне длинных линий);
- варьировать толщину линий: основные ветви изображать толще, а по мере удаления от центра постепенно уменьшать толщину;
- следить за равномерностью карты: не оставлять больших пустых зон, но и не располагать ветви слишком плотно друг к другу.



Рис. 2. Прорисовка ветвей к интеллект-карте «Треугольники»

Этап 3. Добавление ключевых элементов (слов, фраз, графики) Важно дополнить ветви «подветвями» – ключевыми словами или короткими фразами, раскрывающими свойства центрального понятия. Необходимо включить графические элементы (рисунки, символы, пиктограммы), которые: способствуют лучшему запоминанию информации; помогают восстановить содержание через ассоциации. Целесообразно позволять учащимся придумывать собственные графические обозначения – главное, чтобы они эффективно выполняли функцию запоминания.



Рис. 3. Готовая интеллект-карта «Треугольники»

Для внедрения интеллект-карт в качестве инструмента контроля знаний учащихся 7-х классов на уроках геометрии нами был создан комплекс заданий, включающий пять типов упражнений.

1. *Задания с готовой (базовой) интеллект-картой.* Этот формат оптимален для вводного занятия или освоения нового раздела. После изучения теоретического материала ученикам предлагается:

- проанализировать готовую интеллект-карту;
- проработать её структурные элементы для систематизации и обобщения информации;
- выполнить практические задания, позволяющие оценить уровень усвоения знаний.

Пример задания с готовой (базовой) интеллект-картой.

Ознакомьтесь с интеллект-картой «Признаки равенства треугольников» и решите следующие задачи, опираясь на её содержание.

А. *Условие:* даны треугольники $\triangle ABC$ и $\triangle DEF$. Известно, что: $AB=DE=4$ см; $BC=EF=5$ см; $\angle B=\angle E=60^\circ$.

Задание: докажите, что $\triangle ABC=\triangle DEF$. Выполните соответствующий чертёж.

Б. *Условие:* даны треугольники $\triangle ABC$ и $\triangle DEF$. Известно, что: $\angle A=\angle D=90^\circ$; $AC=DF=6$ см; $\angle C=\angle F=45^\circ$.

Задание: докажите равенство треугольников $\triangle ABC$ и $\triangle DEF$. Выполните соответствующий чертёж.

В. *Условие:* даны треугольники $\triangle ABC$ и $\triangle A_1B_1C_1$. Известно, что: $AB=A_1B_1=7$ см; $BC=B_1C_1=8$ см; $AC=A_1C_1=9$ см.

Задание: докажите, что $\triangle ABC=\triangle A_1B_1C_1$. Выполните соответствующий чертёж.



Рис. 4. Интеллект-карта к заданию

Критерии оценивания задания с готовой интеллект-картой:

6 баллов – отметка «5».

4–5 балла – отметка «4».

2–3 балла – отметка «3».

0–1 балл – отметка «2».

6 баллов: все три задачи решены корректно, к каждой построен верный чертёж.

5 баллов: все три задачи решены, верно, однако в чертежах присутствуют незначительные недочёты.

4 балла: все три задачи решены правильно, но чертежи отсутствуют; либо две задачи решены, верно, при этом к ним построены корректные чертежи.

3 балла: одна задача решена правильно, к ней приложен верный чертёж.

2 балла: задачи решены неверно, но чертежи выполнены корректно.

1 балл: одна задача решена, верно, однако чертёж к ней не построен.

0 баллов: ни одна из трёх задач не решена, чертежи выполнены неверно.

2. Задания с интеллект-картой с пропусками. Ученикам необходимо заполнить пробелы в карте. Такой подход даёт возможность:

– проверить глубину теоретических знаний;

– оценить практический навык – без корректного заполнения пропусков выполнение последующих задач невозможно.

Пример задания с интеллект-картой с пропусками.

Ознакомьтесь с интеллект-картой «Окружность» и выполните предложенные задания:

а) используя знания, полученные в курсе математики 5 класса, а также материал учебника, заполните пропущенные элементы в интеллект-карте «Окружность»;

б) решите задачу: в окружности проведены две хорды АВ и АС, каждая из которых равна радиусу окружности. Определите величину угла между этими хордами;

в) выполните геометрическое построение: изобразите окружность. Отметьте на окружности три точки: А, В и С. Проведите хорду АВ. Постройте диаметр, проходящий через точку С.



Рис. 5. Интеллект-карта с пропусками

Критерии оценивания задания с интеллект-картой с пропусками:

5 баллов – отметка «5».

3–4 балла – отметка «4».

2 балла – отметка «3».

0–1 балл – отметка «2».

5 баллов: все пропуски в интеллект-карте заполнены корректно; обе практические задачи решены, верно.

4 балла: в заполнении интеллект-карты допущены ошибки; при этом обе практические задачи выполнены без ошибок.

3 балла: пропуски в интеллект-карте заполнены, верно, но практические задачи не решены.

2 балла (два варианта): практические задачи решены, верно, но пропуски в интеллект-карте не заполнены; верно решена одна практическая задача и корректно заполнены все пропуски в интеллект-карте.

1 балл: практические задачи не решены, при этом в заполнении пропусков интеллект-карты имеются ошибки.

0 баллов: пропуски в интеллект-карте заполнены неверно; практические задачи решены неправильно.

3. Задания с интеллект-картой, содержащей ошибки. Этот тип упражнений рекомендуется использовать для проверки усвоения пройденного материала. Учащимся предстоит:

– выявить неточности в представленной карте;

– на её основе выполнить практические задания, подтверждая понимание темы.

Пример задания с интеллект-картой, содержащей ошибки.

Ознакомьтесь с интеллект-картой «Треугольники» и выполните следующие задания:

а) найдите и исправьте ошибки, допущенные в интеллект-карте «Треугольники»;

б) решите практическую задачу: Крыша дома выполнена в форме равнобедренного треугольника. Известно, что угол при основании составляет 51° . Определите величину угла между скатами крыши;

в) решите задачу на расчёт: Элемент декоративного узора представляет собой равнобедренный треугольник со стороной 8 см. Сколько таких элементов потребуется, чтобы сформировать непрерывную полосу длиной 64 см?

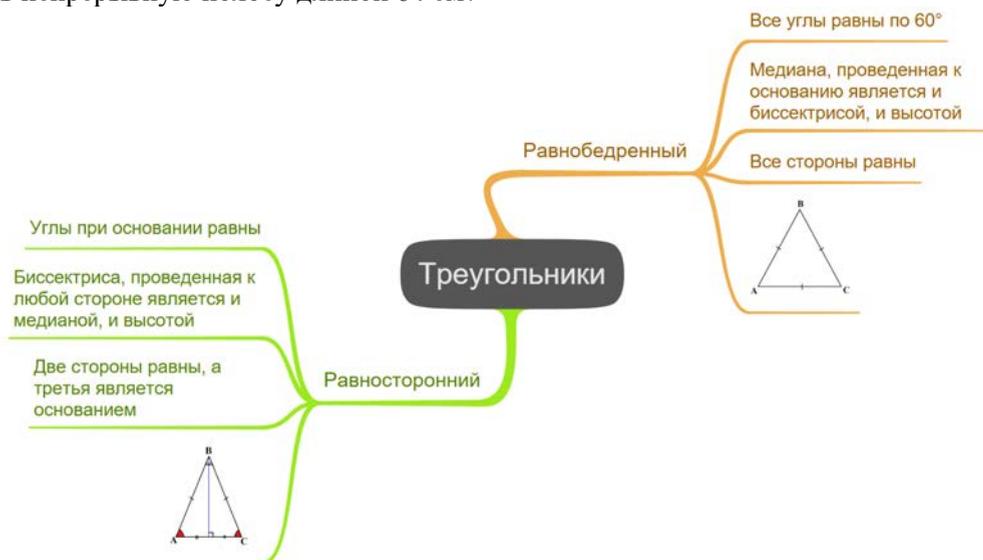


Рис. 6. Интеллект-карта с ошибками

Критерии оценивания задания с интеллект-картой, содержащей ошибки:

7–8 баллов – отметка «5»

4–6 баллов – отметка «4»

2 балла – отметка «3»

0–1 балл – отметка «2»

8 баллов: все ошибки в интеллект-карте выявлены и исправлены; обе практические задачи решены верно.

7 баллов: все ошибки в интеллект-карте выявлены и исправлены; обе практические задачи решены верно, но есть незначительные недочеты, не приводящие к неправильному ответу.

6 баллов: в интеллект-карте исправлены не все ошибки; при этом обе практические задачи выполнены корректно.

5 баллов: в интеллект-карте исправлены не все ошибки; при этом обе практические задачи выполнены корректно, но есть незначительные недочеты, не приводящие к неправильному ответу.

4 балла: ошибки в интеллект-карте определены и исправлены верно, но обе практические задачи остались нерешёнными.

3 балла: ошибки в интеллект-карте определены и исправлены с одной ошибкой, но обе практические задачи остались нерешёнными.

2 балла: обе практические задачи решены правильно, однако ошибки в интеллект-карте не были исправлены.

1 балл: практические задачи не решены; в исправлении ошибок интеллект-карты допущены недочёты (исправлены не полностью).

0 баллов: в интеллект-карте ошибки не исправлены (или исправлены неверно); практические задачи решены неправильно.

4. Задания с интеллект-картой без связей. Задача учеников – установить логические связи между элементами карты. Формат применим в двух сценариях:

– при изучении новой темы (для формирования целостного представления);

– для проверки уже имеющихся знаний (с целью выявления пробелов).

Пример задания с интеллект-картой без связей.

Ознакомьтесь с интеллект-картой «Свойства параллельных прямых» и выполните предложенные задания:

а) восстановите корректные смысловые и логические связи между элементами в интеллект-карте «Свойства параллельных прямых»;

б) решите геометрическую задачу: дано: прямые $a \parallel b$, их пересекает секущая c . Биссектриса угла $\angle 1$ равна 80° и образует с секущей угол $\angle 2$. Найдите величину угла $\angle 2$. Выполните соответствующий чертёж;

в) решите задачу на доказательство: дано: $\angle ABC=30^\circ$, $\angle BCD=150^\circ$. Докажите, что $AB \parallel CD$, если BC является секущей. Выполните необходимый чертёж для наглядного представления условия и решения.



Рис. 7. Интеллект-карта без связей

Критерии оценивания задания с интеллект-картой без связей:

12 баллов – отметка «5»

5–10 баллов – отметка «4»

2 балла – отметка «3»

0–1 балл – отметка «2»

12 баллов: все связи в интеллект-карте восстановлены корректно; обе практические задачи решены верно.

10 баллов: в интеллект-карте не все связи восстановлены; при этом обе практические задачи выполнены правильно.

5 баллов: связи в интеллект-карте восстановлены полностью и без ошибок; однако обе практические задачи остались нерешёнными.

2 балла: связи в интеллект-карте восстановлены с ошибками; при этом верно решена одна из двух практических задач.

1 балл: обе практические задачи не решены; в восстановлении связей интеллект-карты допущены недочёты (восстановлены не полностью).

0 баллов: связи в интеллект-карте не восстановлены (или восстановлены неверно); обе практические задачи решены неправильно.

Подводя итоги, можно утверждать, что интеллект-карты являются важным методическим ресурсом для преподавателя геометрии. Их ценность определяется следующими аспектами:

– служат эффективным средством контроля знаний обучающихся;

– способствуют оптимизации учебного процесса на всех этапах изучения геометрии в 7 классе;

– позволяют не просто визуализировать информацию, но и упорядочивать её в логическую структуру.

Результатом такого подхода становится: более глубокое усвоение учебного материала; улучшение долговременного запоминания; развитие навыков применения теоретических знаний при решении практических математических задач.

Библиографический список к главе 18

1. Бьюзен Т. Интеллект-карты: практическое руководство / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. – М.: Поппури, 2010. – 352 с.

2. Подласый И.П. Педагогика: учебник для вузов / И.П. Подласый. – М.: Владос, 2000. – 547 с.

3. «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования»: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 16.11.2022 №993, зарегистрирован 22.12.2022 №71764. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220024> (дата обращения: 30.01.2026).

4. Выдыш Д.В. Интеллект-карты как средство контроля знаний при обучении математике / Д.В. Выдыш, Д.В. Шармин // Математическое и информационное моделирование: материалы Всероссийской конференции молодых ученых (Тюмень, 18–20 мая 2023 г.). – Вып. 21. – Тюмень: ТюмГУ-Press, 2023. – С. 528–536. EDN VHHLOH

5. Казакова С. Применение интеллект-карт на уроках геометрии / С. Казакова // Учитель. – 2015. – № 3. – С. 84–86.

Научное электронное издание

**ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКИ
ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА
СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

Монография

Коллектив авторов

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*
Компьютерная верстка *Е. В. Кузнецова*

Подписано к использованию 20.02.2026 г.
Объем 2,15 Мб. Тираж 20 экз.
Уч. изд. л. 13.37.

Издательский дом «Среда»
428023, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>